

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

**El aprendizaje de la lectoescritura en castellano en contextos
de riesgo. Un estudio transversal en la sociedad boliviana**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Verónica García Ortega

Directora

María del Carmen López Escribano

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN**



**EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN
CASTELLANO EN CONTEXTOS DE RIESGO. UN
ESTUDIO TRANSVERSAL EN LA SOCIEDAD
BOLIVIANA.**

**ESTUDIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR PRESENTADO POR
VERÓNICA GARCÍA ORTEGA**

**TESIS DIRIGIDA POR
DRA. MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ ESCRIBANO**

ABRIL, 2017

***“Cuando se nace en la pobreza, el
mayor acto de rebeldía en contra del
sistema es estudiar incansablemente”
(Félix Antonio Gómez Hernández)***

A todos los niños de Bolivia que me regalaron las sonrisas más brillantes que nunca he podido ver.

A Mateo, que desde el útero ha compartido los momentos universitarios (asistir a congresos, impartir clases, redactar tesis, etc.) y que, sin ni siquiera imaginarlo, ha sido la motivación más fuerte para dar el acelerón final a este trabajo que tanto me ha costado. A ti, mi muñequito achuchable, porque podemos decir que este trabajo es tan tuyo como mío ya que lo hemos escrito “juntos”.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera empezar mis agradecimientos recordando esos momentos de la primera matrícula del doctorado, con ilusión y buenos propósitos, energías al 100% y ganas de saber e investigar. Cuando formalicé esa matrícula estaba segura de que los años próximos serían tan “normales” como los vividos hasta ese momento y daba por hecho que con tres años de trabajo duro y constante todo iría bien. Sin embargo, no conté con que a veces la vida cambia de rumbo sin que nosotros podamos hacer nada. Este proyecto no pudo llegar en peor momento y, aún así, creo que fue una liberación y un acierto embarcarme en él. Por ello, estas páginas quiero agradecérselas a todas las personas que las han hecho posible.

En primer lugar, agradecer a Carmen, tutora de este trabajo y directora del Proyecto, sin su esfuerzo en realizarlo, su confianza en mí, su paciencia y dedicación, su cariño y comprensión, su acompañamiento y orientación,...; en definitiva, sin su maravillosa forma de ser tanto profesional como personalmente haciendo que todo sea más fácil y satisfactorio, sin ella yo no estaría escribiendo hoy. Mil gracias, Carmen. No podré agradecerte tu esfuerzo y tu tiempo como mereces pero espero que, al menos, estés orgullosa del resultado.

En segundo lugar, quiero mencionar a la persona que siempre está a mi lado, que se trasladó a vivir a Madrid por mí, que viajó a Bolivia para asegurarse de que “me quedaba en buenas manos”, que ha aguantado los momentos de desesperación ante la temida “página en blanco”, que me ayuda a levantar cuando caigo, que solo con un abrazo hace que todo se vea mejor, que me anima y me apoya en todo, que me aconseja y cuida como un padre, me escucha como un amigo y me ama como marido. Gracias, Fernando, porque has sufrido este trabajo tanto como yo. Si no tuviera un marido como tú y no fueras el mejor padre del mundo yo no hubiera podido dedicar mi tiempo a este trabajo. Por muchos años y muchas investigaciones más a tu lado.

En tercer lugar, a mi madre, una mujer fuerte, luchadora y optimista, un ejemplo a seguir que, a pesar de la situación por la que estaba pasando, fue la primera que me animó a irme a Bolivia. No podré olvidar la llamada de Carmen cuando estaba junto a mi madre en el hospital para contarme el proyecto y proponerme que colaborara e hiciera mi investigación al otro lado del Atlántico. Era una propuesta maravillosa pero el momento no lo era tanto, en ese instante no pude confirmar a Carmen la respuesta, y ella me entendió. Tras hablar con mi madre acepté colaborar en el proyecto y fue una de las mejores decisiones que he tomado en mi vida. Si mi madre me hubiera pedido que me quedara a su lado este trabajo no hubiera sido posible. Gracias, mamá, por ser como eres y por anteponer mis intereses a los tuyos siempre.

En cuarto lugar, no quiero olvidar a toda esa gente que he ido encontrando en el camino desde el momento en el que acepte participar en este proyecto. Gracias a María por compartir sus experiencias y su sabiduría ante la vida y por sus abrazos de osa que siempre llegan cuando los necesitas, a Javier que trayendo a Dante a las reuniones hacía que fueran más amenas, a Ale por convertirse en mi hermana mayor boliviana y hacerme sentir un miembro más de su maravillosa familia, a los profesores de los centros educativos por abrirme no solo la puerta de sus aulas y, sobretodo, a Irene que ha pasado de ser la compañera ideal a una de las mejores personas con las que puedo contar, un amiga con mayúsculas, porque me ha demostrado que, aunque sea en la distancia, siempre está ahí. Gracias a todos por cruzaros en el camino de mi vida y quedaros a mi lado.

En quinto lugar, gracias a todos los que han hecho posible que se presente este documento: secretarios, revisores, jefe de departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, miembros del tribunal, etc. No tenía ni idea de todo el trámite que implicaba presentar y defender una tesis. Y a todos los que dediquen su tiempo para leerla también muchísimas gracias, espero que les guste tanto como a mí.

Finalmente, soy consciente de lo importante que es la parte institucional ya que sin que la Universidad Complutense de Madrid subvencione estos Proyectos

de Cooperación al Desarrollo y facilite la investigación con objetivos de ayuda y solidaridad, este trabajo ni siquiera se hubiera pensado. Gracias a los que hacen posible que los Proyectos de Cooperación al Desarrollo existan. También estoy muy agradecida a la Universidad Católica San Pablo de Bolivia por su acogida y colaboración.

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1: LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	25
1.1. Proceso de adquisición de la lectura.....	28
1.2. Modelos de lectura.....	36
1.2.1. Modelos de procesamiento serial: modelos ascendentes.....	37
1.2.2. Modelos de procesamiento serial: modelos descendentes.....	38
1.2.3. Modelos de procesamiento en paralelo: modelos interactivos...	40
1.3. Etapas del aprendizaje de la lectura.....	45
1.4. Métodos de enseñanza de la lectoescritura.....	48
1.4.2. Métodos sintéticos o fonéticos.....	50
1.4.3. Métodos globales o analíticos.....	52
1.4.4. Métodos mixtos.....	54
1.5. Aportación de las Teorías del Aprendizaje a la Lectoescritura.....	57
1.6. La Neuropsicología de la lectura y la escritura.....	67
CAPÍTULO 2: INFLUENCIA CONTEXTUAL EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	85
2.1. La influencia del contexto en el aprendizaje.....	85
2.1.1. Factores contextuales que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura.....	96
2.2. La transformación social de la sociedad boliviana y su influencia en la educación.....	111
2.2.1. Historia de la educación boliviana.....	112
2.3. El aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano en Bolivia: retos y oportunidades.....	119
2.4. El Bilingüismo en Bolivia.....	125

CAPÍTULO 3: EL LENGUAJE ORAL COMO BASE PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO.....	
129 3.1. Relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.....	
131	
CAPÍTULO 4: LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS QUE INFLUYEN EN LA LECTOESCRITURA.....	143
4.1. Atención.....	143
4.2. Memoria de trabajo.....	146
4.3. Cociente Intelectual Manipulativo.....	151
CAPÍTULO 5: PRECURSORES PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA LECTOESCRITURA.....	
153 5.1. Comprensión oral.....	
157 5.2. Vocabulario.....	
159 5.3. Fluidez verbal.....	
161 5.4. Velocidad de Denominación.....	
164 5.5. Conciencia Fonológica.....	
174 5.6. Familiaridad con el material escrito.....	
195 5.7. Aprehensión a la escritura.....	
198	
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	201
6.1. Objetivos de estudio.....	203
6.2. Población y muestra.....	204
6.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de información.....	215
CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	223
7.1. Estadísticos descriptivos de las pruebas.....	223
7.2. Diferencia de género.....	227
7.3. Diferencias entre centros educativos.....	228
7.4. Diferencias entre cursos.....	232
7.5. Relación entre variables.....	234
7.5.1. Relación entre la edad y el resto de variables.....	237

7.5.2. Relación entre las variables lingüísticas y el resto de variables.....	238
7.5.3. Relación entre las variables cognitivas y el resto de variables..	246
7.5.4. Relación entre variables de lectura y el resto de variables.....	248
7.6. Regresiones.....	249
7.6.1. Análisis de regresión para la variable “Lectura de palabras”....	251
7.6.2. Análisis de regresión para la variable “Lectura de Pseudopalabras”	252
7.6.3. Análisis de regresión para la variable “Vocabulario”.....	253
7.6.4. Análisis de regresión para la variable “Aprehensión a la escritura”.....	254
7.6.5. Análisis de regresión para la variable “comprensión del lenguaje oral”.....	255
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	257
8.1. Conclusiones generales.....	257
8.2. Sugerencias de continuación de la investigación y límites de la misma	272
8.3. Puntos fuertes del presente estudio.....	274
CAPÍTULO 9. PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LOS RESULTADOS	
275 9.1. Proyecto 1: Taller de Conciencia Fonológica: “La Conciencia Fonológica como base de la enseñanza lectoescritora”	276
9.1.1. Justificación.....	276
9.1.2. Objetivos.....	277
9.1.3. Contenidos.....	278
9.1.4. Procedimiento de aplicación.....	278
9.1.5. Destinatarios.....	280
9.1.6. Temporalización.....	280
9.1.7. Materiales.....	280
9.1.8. Evaluación y seguimiento.....	281

9.2. Proyecto 2: Taller de Evaluación, Detección e Intervención de	
Habilidades Prelectoras.....	285
9.2.1. Justificación.....	285
9.2.2. Objetivos.....	285
9.2.3. Contenidos.....	285
9.2.4. Plan de actuación.....	286
9.2.5. Destinatarios.....	289
9.2.6. Temporalización.....	289
9.2.7. Materiales.....	289
9.2.8. Evaluación.....	289
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 291
 ÍNDICE DE FIGURAS, IMÁGENES, TABLAS Y GRÁFICOS.....	 405
 ANEXOS.....	 407
ANEXO I: Carta al director de la Unidad Educativa Elizardo Pérez.....	407
ANEXO II: Ficha de registro individual de cada estudiante.....	409
ANEXO III: Calendario escolar de Bolivia para el curso 2014.....	415
ANEXO IV: Ley Educativa 070 de Bolivia (Capítulo 1).....	417
ANEXO V: PROFOCOM: Cuaderno 13.....	419
ANEXO VI: Dossier de contenidos del taller de Conciencia Fonológica	427
ANEXO VII: Dossier de contenidos del taller de Evaluación, Detección e	
Intervención de Habilidades Prelectoras.....	477

RESUMEN

La finalidad de esta investigación es describir, predecir y explicar la evolución e influencia de los precursores de lectoescritura en el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua castellana dentro de la población boliviana, con el objetivo futuro de mejorar dicho aprendizaje a través de la formación de los maestros y conseguir prevenir dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de causa ambiental en los estudiantes. Para ello se ha seleccionado una muestra 120 sujetos (N=120) de primer, segundo y tercer grado, de los cuáles son 50% niños y 50% niñas, de cuatro centros educativos diferentes de Bolivia, seleccionados por zona geográfica y características socioculturales. Como instrumentos de recogida de datos se han utilizado 9 test estandarizados que miden 18 de las variables de estudio (comprensión del lenguaje oral, vocabulario, fluidez verbal, velocidad de denominación, cociente intelectual manipulativo, memoria de trabajo semántica, atención perceptiva-visual, lectura de palabras y pseudopalabras, familiaridad con el lenguaje escrito, conciencia silábica, conciencia fonémica y aprehensión a la escritura). Es importante destacar que no existen estudios de este tipo llevados a cabo en Bolivia y que tampoco existen test baremados con dicha población, por lo que se han empleado test baremados con muestras de otros países de habla hispana. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los datos obtenidos en la zona rural boliviana y la urbana por lo que se observa la necesidad de destinar más recursos a dicha población. Por otro lado, destacan como predictores de éxito lectoescritor para esta población la velocidad de denominación, la conciencia fonológica, el vocabulario y la familiaridad con el material escrito, lo que concuerda con los resultados obtenidos en otras investigaciones similares llevadas a cabo con otro tipo de población concluyendo así que éstos predictores son universales de éxito lectoescritor.

ABSTRACT

The aim of this study is to describe, predict and explain literacy development, as well as the influence of different precursor of literacy acquisition in Spanish Language. The final objective is to improve the literacy learning process through teacher's training, preventing student's learning disabilities in this field that can be influenced by children's environmental influences. The sample was composed of 1st, 2nd and 3rd graders (n=120). Half of them were girls, and they were attending four different schools in Bolivia. Schools were selected considering their geographic location and the socioeconomic characteristics of the neighborhoods. Nine standardized tests have been applied to collect the data considered in the study, and they assessed: oral language comprehension, vocabulary, verbal fluency, naming speed, performance IQ, semantic working memory, visuo-spatial attention, words and pseudowords reading, written language previous contact, syllabic awareness, phonological awareness and reading apprehension. It is important to highlight that there are no previous studies similar to this one carried out in Bolivia, and the test were not standardized with this population. That is why we have used instruments standardized in other Spanish-speaking countries. Results indicated that differences between urban and rural Bolivian areas were significant, so higher investment in these disadvantaged areas is suggested. On the other hand, literacy performance's best predictors for this population were naming speed, phonological awareness, vocabulary and written language previous contact. These results are consistent with previous findings in similar researches carried out with different populations, concluding that they could be considered as universal best predictors of literacy achievement.

INTRODUCCIÓN

El acto de leer no es algo natural, y tiene consecuencias tan maravillosas como trágicas para mucha gente, en especial para los niños (Wolf, 2008). En la misma línea, Cuetos (2012) defiende que “Leer de manera comprensiva es una actividad tremendamente compleja” (Cuetos, 2012, p.7) ya que la lectura requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado y que solo funciona adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes del sistema. Si falla alguno de estos componentes la lectura deja de ser una actividad ágil y rápida para convertirse en algo dificultoso que requiere gran esfuerzo, llegando a aparecer dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. El que dichas habilidades no sean de adquisición natural e innata para el ser humano, como sí lo es la habilidad de hablar, significa que precisa de una instrucción específica. De ahí la necesidad de conocer cuál es la manera más beneficiosa de enseñar a leer y a escribir con la finalidad de facilitar la tarea y prevenir posibles dificultades de aprendizaje en la misma.

Resulta destacable la importancia que tiene la lectoescritura en el mundo en el que nos manejamos actualmente y la necesidad de que esta habilidad sea adquirida correctamente por toda la población, indistintamente de la zona geográfica en la que residen y del nivel social, cultural y económico que poseen. Además, el papel de la lectura como vía para el acceso a la cultura hace de ella un elemento fundamental en todos los ámbitos sociales (Gil, 2009). Como veremos y como hemos añadido en la primera frase de esta misma introducción, nuestro cerebro está preparado para aprender el lenguaje de forma automática y fácil pero, sin embargo, no estamos preparados genéticamente para aprender a leer ni a escribir. Llegar a obtener información a través del lenguaje escrito puede ser la diferencia entre acceder a la información y moverse hacia el desarrollo o no hacerlo, por tanto, es una de las diferencias entre los países más desarrollados y el resto. En los países en vías de desarrollo, las posibilidades de que un niño aprenda a leer son menores ya que la prioridad es satisfacer sus necesidades básicas, por lo tanto, asistir a la escuela se convierte en una actividad no prioritaria. Como sabemos, no todos los países tienen la posibilidad de disfrutar de una educación de calidad para

todos, lo que puede llevar a que exista mucha gente que presenta dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura por causa del contexto educativo en el que se educan y les lleva al fracaso y/o abandono escolar. Cuetos (2012) argumenta la idea de la siguiente manera:

“Si tenemos en cuenta que la mayor parte de los fracasos escolares se producen por problemas de lectura y que las personas que no pueden leer sufren una clara desventaja respecto al resto de la población, debido a que en esta sociedad la mayor parte de la información que recibimos nos llega a través del material escrito (y cada vez más con la intensa introducción de las nuevas tecnologías y el uso cada vez más extendido de Internet), parece claro que ayudar a las personas que tienen dificultades con la lectura es un objetivo de suma importancia.” (Cuetos, 2012, p.18).

González y colaboradores (2013) añaden que lo ideal sería optimizar los procesos de aprendizaje lector y escritor esenciales para tener éxito académico en un mundo altamente alfabetizado.

Con estas palabras queda resumido lo necesario de adquirir la habilidad lectoescritora para tener éxito académico y poder desenvolverse en la vida, en general, por todos los seres humanos y no existiendo diferencias en función del país en el que vivas. Sin embargo “la educación para todos” se enfrenta a un desafío importante, ya que no se trata solamente de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también de aumentar la calidad de la educación. De ahí, lo importante de que exista una línea de investigación orientada a la lectoescritura con poblaciones de riesgo, dentro de la cuál enmarcamos nuestro trabajo.

Es importante destacar que en todo proceso de aprendizaje no sólo influyen los factores biológicos de la persona que aprende (memoria, atención, cognición, etc.) sino que los factores ambientales como: agrupamientos de trabajo, métodos de enseñanza, uso del tiempo, uso de los textos, clima escolar, ratio, formación y actitud del profesorado; son factores claves para mejorar y son susceptibles de cambios por lo que es en estos factores en los que se centran

los proyectos de investigación de calidad del aprendizaje (Abadzi, 2008). Además, hay que tener en cuenta que los métodos y materiales utilizados para la instrucción de la lectoescritura deben ser pensados para cada contexto y según Abadzi (2008) “se ha demostrado que el aprendizaje por descubrimiento o constructivista es altamente problemático en contextos de pobreza” (Abadzi, 2008, p.17), y éste es un método bastante extendido entre las población de docentes bolivianos.

Centrándonos en la población de nuestro estudio, la boliviana, hemos de decir que la cobertura de educación inicial (5 y 6 años) apenas sobrepasó el 40% entre el 2004 y el 2006 y descendió casi 10 puntos en el año 2008 (Yapu, 2010). Según datos oficiales, del Ministerio de Educación de Bolivia, en el 2011 la cobertura de niños y niñas que ingresaron en Educación Primaria era del 70% (Ministerio de Educación, 2011). Estos datos nos llevan a situar el país dentro de los que presentan contextos de pobreza y riesgo donde los niños comienzan la escuela sin experiencia “académica” previa por no haber asistido a escuelas infantiles ni haber sido convenientemente estimulados en sus hogares. Por otro lado, a pesar de la existencia de las políticas públicas que garantizan y promueven la educación como un derecho, en ocasiones y particularmente la población infantil boliviana de 0 a 6 años presentan dificultades en el desarrollo y sufren desnutrición en diferentes grados y enfermedades que comprometen la adquisición de las habilidades escolares (Federación de Asociaciones Municipales, 2008). A esto habría que añadir que en algunos casos, estos niños, asisten a clases masificadas y reciben poca atención y feedback de sus profesores que no siempre tienen la formación adecuada para atenderlos (Yapu, 2010). Además en algunos lugares los estudiantes deben aprender más de una lengua, lo que complica todavía más el aprendizaje de la lectoescritura. Respecto al idioma en el que los niños y niñas bolivianos deben aprender a leer y a escribir, la Constitución Política del Estado indica que Bolivia reconoce la existencia del castellano como idioma oficial además de los 36 idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional, 2009). A raíz de esto, la lectoescritura en castellano es un tema que preocupa a los docentes bolivianos, sobretudo desde la aprobación de dicha Constitución (2009). Esto

lleva a que en zonas de arraigo cultural indígena, como son las zonas rurales de los Andes en el departamento de La Paz, promuevan la expansión de la lengua indígena de la zona (Aymara) minimizando el contacto de los niños con la lengua castellana, también oficial y más universalizada en el país. Se observa como la interferencia de ambas lenguas dificulta el aprendizaje de la lengua castellana, retrasando su adquisición y haciendo que afloren dificultades de aprendizaje de causa ambiental. Por consiguiente, tanto los docentes bolivianos como las instituciones educativas del país se encuentran en una situación novedosa y de cambio, en la que precisan de orientación de profesionales especialistas en educación y en bilingüismo, para conseguir una inmersión lingüística adecuada del castellano en zonas de habla indígena, sin excluir ni perjudicar el aprendizaje y la expansión de la lengua y la cultura Aymara.

Por todo lo expuesto anteriormente, la tutora de este trabajo, Carmen López-Escribano, vio necesario y conveniente elaborar y presentar un Proyecto de Cooperación al Desarrollo financiado por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), que diera respuesta a las poblaciones más vulnerables con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en castellano y se decidió a dirigirlo. Gracias a ello y a la colaboración al desarrollo favorecida por la UCM, se pudo llevar a cabo este trabajo y podemos decir que esta investigación se enmarca dentro de dicho Proyecto de Cooperación al Desarrollo aprobado y subvencionado por la X Convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid del año 2013 con el título “Acción formativa para maestros en técnicas específicas de lectoescritura dirigidas a poblaciones en situación de exclusión y riesgo social. Evaluación y seguimiento de los efectos de la formación” y llevado a cabo durante el año 2014, en el que las tareas de seguimiento del impacto de la formación y recogida y análisis de datos de las aulas participantes quedaron vinculadas a este trabajo. Por tanto, mi interés por este estudio comienza en el momento en el que la tutora del mismo me propone colaborar en él. Además de ello, mi profesión como maestra de infantil y como psicopedagoga me hace valorar notablemente la enseñanza de la lectura y la escritura y me ha hecho preocuparme por ayudar a mejorar el nivel lectoescritor del alumnado que

presenta dificultades en esas habilidades. Algo que contribuyó, y mucho, a motivarme por el tema para realizar mi tesis sobre ello fue poder ayudar a mejorar el nivel de lectura y escritura en un país en el que se hace tan necesario como es en Bolivia.

En base a todo lo planteado, nos fijamos como finalidad de este trabajo el describir, predecir y explicar la evolución e influencia de los precursores de lectoescritura en el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua castellana dentro de la población boliviana, con el objetivo futuro de mejorar dicho aprendizaje a través de la formación de los maestros y conseguir prevenir dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de causa ambiental. Las dificultades de aprendizaje de la lectura y de la escritura se han convertido en un problema de gran importancia en la actualidad. Los niveles de prevención e intervención son cuestiones de preocupación para cualquier sociedad alfabetizada. Debido pues, a la enorme relevancia y complejidad de la lectura, sus dificultades suponen un blanco primordial de interés e investigación para todos los profesionales del área educativa y del lenguaje escrito, siendo estas dificultades uno de los problemas más comunes (Berninger, Abbott, Thomson y Raskind, 2001). El estudio de la adquisición de las habilidades lectoras tiene gran importancia puesto que son consideradas como un paso previo al análisis de las situaciones en las que se plantean dificultades en su aprendizaje. Todo esto justifica la realización de este estudio.

Pasando a sintetizar el contenido de este trabajo, podemos decir que se divide en tres grandes bloques. El primero de ellos engloba la parte más teórica compuesta por los cinco primeros capítulos. El segundo bloque sería sobre el diseño de la investigación, consta de tres capítulos. Y el último bloque, compuesto de un único capítulo, donde se describen dos proyectos educativos creados a raíz de los resultados obtenidos en el estudio con la idea de que exista una transferencia de los hallazgos de la investigación a la escuela y que pudiera ser tenido en cuenta por las administraciones o instituciones educativas.

A la hora de formar el primer bloque de contenidos, centrado en la fundamentación teórica de la investigación, quisimos reflejar cinco ideas en cinco capítulos. Dentro de esta parte se ha seguido una estructura procesual en la que se va de las ideas generales de la adquisición de la lectura y la escritura a aspectos más concretos como son los precursores psicolingüísticos de la lectura. En primer lugar, iniciamos el texto haciendo un repaso general a todos los elementos que se relacionan con la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros cursos de Educación Primaria, ya que la adquisición de la lectura es un proceso que varía según el momento lector, el desarrollo cerebral, el método de enseñanza, el tipo de texto, las características del ambiente y las diversas estrategias que se utilicen, y eso es lo que tendremos en cuenta a la hora de desarrollar este primer Capítulo. En él se tratan elementos como las fases del aprendizaje lectoescritor, los métodos de enseñanza de la lectoescritura, los modelos de acceso a la lectura, las aportaciones que las teorías de aprendizaje hacen a la lectoescritura y finalizamos el capítulo con una perspectiva más actual: la neuropsicología y el aprendizaje de la lectoescritura. Tomando como punto de partida el título de nuestra tesis, el capítulo siguiente va destinado a la población de estudio haciendo referencia así a la influencia que tiene el contexto en el aprendizaje. Aquí además de hablar de los componentes que debe tener un contexto facilitador de aprendizaje y analizar los elementos que hacen que un contexto se convierta en elemento de riesgo para los aprendizaje, nos centramos en las características de la educación en Bolivia y la situación del país en la actualidad. El Capítulo 3 se centra en la necesidad de poseer un buen manejo del lenguaje oral antes de adquirir el lenguaje escrito y en base a esa premisa se ha forjado dicho capítulo. El Capítulo 4 y el Capítulo 5 enumeran las variables de estudio pero clasificadas en dos grupos. En el Capítulo 4 se encuentran las variables de tipo cognitivo y la relación con la lectura y la escritura y en el Capítulo 5 se encuentran las variables de carácter psicolingüístico, los precursores de lectura, y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura.

Haciendo referencia a la investigación en sí tenemos tres capítulos que componen el segundo bloque de contenidos de nuestra tesis. El Capítulo 6

sobre la metodología. En este capítulo se recoge todo lo referido al diseño de investigación, objetivos, población, muestra, instrumentos de medida, cronograma de trabajo y el procedimiento de recogida de información. El Capítulo 7 de análisis de los resultados donde se especifican los estadísticos utilizados, los datos y puntuaciones obtenidas, y se hace una discusión de los mismos. Para cerrar la parte más práctica, tenemos el Capítulo 8 donde se recogen las conclusiones, sugerencias de continuación de la investigación, limitaciones y puntos fuertes de la misma. En este último punto se expone que la originalidad de esta investigación reside en la población a la que va dirigida y en las numerosas variables que intervienen en ella.

Con respecto al bloque más pedagógico, hemos elaborado un capítulo de cierre, el Capítulo 9, para mostrar cómo se pueden aplicar a la realidad educativa los resultados obtenidos en una investigación. Desde nuestro punto de vista, todo proceso de investigación no tiene sentido sino se pueden obtener beneficios e ideas de mejora para la realidad existente. Por tanto, este último capítulo plantea dos propuestas educativas basadas en los resultados del estudio y diseñada para mejorar el nivel de lectoescritura en castellano de poblaciones en riesgo. Se describen dos talleres, uno sobre conciencia fonológica destinado a maestros, y otro de evaluación de habilidades prelectoras dirigido a orientadores y maestros de audición y lenguaje. Personalmente, cerrar un proceso de investigación con propuestas educativas aplicables es de suma satisfacción para nosotras.

Tras los capítulos centrales del texto, podemos encontrar tres apartados individuales. Las referencias bibliográficas corresponden a las obras que han sido citadas a lo largo del estudio y se ajusta a las lecturas y consultas realizadas a lo largo de la elaboración. A continuación, nos ha parecido oportuno diferenciar un índice donde se indiquen las páginas de cada tabla, gráfico, imagen o figura que se incluyen en el cuerpo del texto porque facilita la labor de búsqueda de las mismas dentro del documento. Por último, se añaden como anexos algunos de los documentos que se han utilizado a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO 1: EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CASTELLANO

Podemos decir que la lectura y la escritura tienen su origen en la necesidad de encontrar un sistema de signos que represente eficazmente el lenguaje oral. Averiguar el origen del lenguaje oral es complicado, sin embargo, sí podemos establecer el origen del lenguaje escrito en torno a unos 6000 años, muy poco tiempo para la historia de la humanidad. Según Wolf (2008) han existido tres momentos diferenciados en el proceso histórico de creación del lenguaje escrito. El primer avance fue la aparición de la “representación simbólica”, el segundo avance fue la comprensión de que se puede utilizar un sistema de símbolos para comunicarse a través del tiempo y del espacio, preservando las palabras y los pensamientos de un individuo o una cultura; y el tercer y más abstracto avance lingüístico fue concluir con “la correspondencia sonido-símbolo”, como se diría en la lengua castellana “la correspondencia grafema-fonema”, percibiendo así las distintas unidades mínimas de sonido y representándolas simbólicamente. Sin embargo, éste es un avance muy reciente que ha obligado a nuestro cerebro a modificarse para aprender dicho código, es por ello que queremos comenzar este trabajo de investigación haciendo hincapié en el importante avance cultural que produjo la creación del lenguaje escrito pero, a su vez, recordando que es una habilidad que precisa de un proceso minucioso, intencionado y planificado de enseñanza y aprendizaje, ya que “el acto de leer no es algo natural, y tiene consecuencias tan maravillosas como trágicas para mucha gente, en especial para los niños” (Wolf, 2008, p.14).

Siguiendo en esta línea, y centrándonos en el aprendizaje del lenguaje escrito, es importante diferenciar los distintos lenguajes escritos que podemos encontrarnos. Por un lado, hay lenguajes escritos más logográficos que se asemejan a ese primer proceso del que hablaba Wolf (2008) refiriéndose a las representaciones simbólicas como, por ejemplo, la escritura china. También existen sistemas silábicos como el japonés que mezcla el sistema logográfico similar al chino y da un paso más haciendo una correspondencia silábica entre

lo que se escucha (habla) y lo que se escribe. Por otro lado, podemos encontrar sistemas alfabéticos transparentes como el castellano, italiano, finés y griego (Seymour et al., 2003; Morais, 1995). Éstos son lenguajes que se escriben muy similares a como se hablan o se leen. Finalmente, existen sistemas alfabéticos menos transparentes como el inglés, el danés, el portugués o el francés (Clemente, 2001), también llamadas lenguas opacas, en el que se producen diferencias entre la pronunciación y la escritura de algunas palabras (Elley, 1992; Lecours, Peña-Casanova y Ardila, 1998). En resumen, la diferenciación de los distintos sistemas puede realizarse según las unidades lingüísticas que se utilizan para representar gráficamente el lenguaje oral (Dávila, 2013). Teniendo en cuenta estos tipos de lenguaje escrito es obvio pensar que no será lo mismo enseñar o aprender a leer en chino, que en castellano o que en inglés. Nosotros vamos a centrarnos en el lenguaje castellano que, como ya hemos anticipado, es un lenguaje transparente y, por tanto, existe una correspondencia grafema-fonema en su representación escrita. El castellano, como lengua transparente, posee únicamente 28 letras en el alfabeto que conociéndolas y decodificándolas nos permite leer prácticamente todas las palabras que nos propongan las conozcamos o no. Únicamente nos planteamos estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje lectoescritor en castellano porque es el que la población de nuestro estudio necesita perfeccionar.

Lo más significativo de la creación de sistemas alfabéticos es la existencia de un alfabeto en el que los sonidos del habla (tanto vocálicos como consonánticos), que son limitados, se representan por una serie de signos, que son escasos, lo que permite simplificar el aprendizaje del lenguaje oral al que representan dichos signos. La simplicidad en el aprendizaje de estos caracteres y sus correspondientes asociaciones con los sonidos una vez aprendido el sistema, permite el acceso a todas las palabras posibles del habla con bastante facilidad, lo que implica un total acceso a la lectoescritura para todos. En consecuencia, podemos afirmar como expone García Madruga (2006) que el alfabeto supone uno de los avances sociales más importantes de la historia, representando la cima de toda escritura. Así, la escritura alfabética está basada en una correspondencia grafema-fonema, aunque pueda tener

variaciones según la lengua a utilizar. La lengua castellana, al considerarse lengua transparente como ya hemos indicado, estas variaciones son mínimas y propiciar el aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema en las primeras etapas de la enseñanza de esta lengua es un acierto necesario que hay que propiciar entre los maestros que se dediquen a enseñar a leer y a escribir en castellano, como es el caso de los docentes bolivianos con los que hemos trabajado.

Sin embargo, si queremos conseguir un aprendizaje completo de la lengua castellana no podemos olvidarnos de estas variaciones mínimas que existen, esas variaciones en las que existe una desviación entre la correspondencia grafema-fonema, perdiendo parte de la fonetización y provocando confusión en la escritura de algunas palabras. En estos casos es cuando recurrimos a las reglas de ortografía, también claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana en etapas más avanzadas del aprendizaje de la misma.

Podemos afirmar que aprender a leer es seguramente el desafío cultural más determinante en la vida de una persona, ya que el manejo del código escrito garantiza el acceso a la información de forma universal y al desarrollo de mundos posibles en la mente de cada individuo. La lectura se convierte así en una herramienta imprescindible para apropiarse de los significados que descubriremos y compartiremos a lo largo de un texto. Además, en el caso de nuestro contexto cultural el nivel de competencia que se exige en este ámbito es cada vez mayor (Mayor y Zubiauz, 2011). Sin embargo, la lectura es una actividad compleja, resultante de la interacción de procesos cognitivos de diferente nivel, cuya finalidad es decodificar un mensaje escrito y obtener información a partir de él. Es por este componente cognitivo que caracteriza a la habilidad lectora por lo que más adelante centraremos nuestro estudio en el paradigma de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje, dedicando a los procesos psicológicos básicos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura el Capítulo cuarto de este proyecto.

1.1. Proceso de adquisición de la lectura

Según Cuetos (2012), leer de manera comprensiva es una actividad tremendamente compleja que requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado y que sólo funciona adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes del sistema. Cuando falla alguno de esos componentes, como sucede en las personas que han sufrido una lesión cerebral o las que no han conseguido desarrollarlo de manera completa, la lectura deja de ser una actividad ágil y rápida para convertirse en algo dificultoso que, a simple vista, da idea del gran esfuerzo que requiere.

Podemos diferenciar cuatro niveles de procesamiento lector (Cuetos, 2012), como podemos ver en la Figura 1.1:

Figura 1.1: Niveles del Procesamiento Lector



Nota: Elaboración propia.

1. *Procesamiento perceptivos y de identificación de las letras.* Para que un mensaje escrito pueda ser procesado por el lector tiene que ser previamente analizado por el sistema visual. A través de las fijaciones y desplazamientos oculares que nuestros ojos realizan sobre el texto escrito se van descifrando los signos gráficos que son proyectados sobre nuestro cerebro. Por tanto, si el primer proceso cognitivo que tiene en cuenta Cuetos (2012) en sus niveles del sistema lector está relacionado con lo visual, esto está en consonancia con las variables estudiadas en nuestra investigación ya que evaluaremos la parte visual de los procesos cognitivos (memoria de trabajo visual, percepción y atención visual). Por tanto, el primer proceso cognitivo que se activa al leer es el perceptivo. La lectura precisa del funcionamiento de los órganos de los sentidos que recogen la información impresa, y una vez retenida en la memoria, hacen que se puedan realizar las operaciones encargadas de reconocer esa información como determinadas unidades

lingüísticas o palabras, pasando así al siguiente paso de procesamiento léxico. La primera operación que se realiza al leer es la de extraer los signos gráficos escritos para su identificación, que se inicia con la fijación de los ojos en el estímulo. Esta tarea consta de varias operaciones consecutivas. La primera de ellas es dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto que vamos a procesar. Se producen una serie de movimientos oculares, unos pequeños “saltos” en el seguimiento visual que permiten al lector pararse en diferentes áreas de un texto. Incluyen tanto los movimientos sacádicos, los saltos, como las fijaciones, breves pausas entre movimientos. Las fijaciones ocupan entre el 90% y el 95% del tiempo de lectura, siendo su duración media de unos 250 milisegundos, que puede aumentar en consonancia con la dificultad de la tarea (Rayner, 1998 y Sereno y Rayner, 2000). Bravo (1995) señala que el tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Generalmente, siguen la misma dirección de la escritura aunque se pueden producir regresiones si el texto es difícil, si el lector encuentra algún problema lingüístico o conceptual o si su nivel lector es bajo. De este modo, cuanto más difícil es el estímulo, mayor es el período de fijación (Just y Carpenter, 1980). Las palabras largas o raras producen pausas mayores que las cortas y frecuentes, el comienzo de un tema nuevo también supone un tiempo de fijación extra. La relación exacta entre fijaciones oculares y procesamiento de la lectura es difícil de precisar porque las fijaciones son muy breves y los movimientos muy rápidos.

Ramos (2002) señala que a través de los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un tiempo muy breve en la memoria icónica que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto, sin ningún tipo de interpretación cognitiva. A continuación, interviene la memoria de trabajo, donde se mantiene el tiempo suficiente como para poder ser analizada y reconocida como palabras, convirtiendo los rasgos visuales en material lingüístico. En esta memoria, la información se retiene y se conserva como una representación conceptual de ese material (letra y palabra). Por la importancia de este tipo de memoria y de la percepción en sí es por lo que en nuestro estudio se incluyen como variables ambas.

Por otro lado, Cuetos (2012) y Cuadrado (2008) proponen estudiar si cuando se lee se identifican todas las letras que conforman las palabras o si, por el contrario, se identifican las palabras de forma global. Parecen concluir que esto depende de la familiaridad que el sujeto tiene con la palabra que se le presenta. Cuando una palabra es novedosa nuestro cerebro la procesa letra a letra y cuando la palabra es conocida las distintas letras de la misma se procesan de manera global. Vellutino (1982) plantea un enfoque que engloba las dos posturas. Para este autor, el modo de análisis visual dependerá de varios factores: del contexto en el que están inmersas las actividades, las características de la palabra y la destreza del lector. No obstante, los estudios más recientes apoyan la hipótesis del reconocimiento previo de las letras, del que parte el modelo de activación interactiva (PDP) planteado por McClelland y Rumelhart, (1981) y McClelland (1987). Según este modelo, las letras que forman palabras se identifican mejor que las letras aisladas ya que el procesador léxico les facilita la operación, activando los niveles de identificación de rasgos y de palabra, mientras que las letras aisladas sólo activan un solo nivel, el de rasgos (Cuadrado, 2008).

2. Procesamiento léxico o del reconocimiento visual de las palabras. Después de identificar las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística, haciendo que se diferencien unas de otras, y consiguiendo de esta manera una representación de la palabra. Es aquí donde se realiza el procesamiento léxico (Cuetos, 2012). Identificar las letras es una tarea relativamente fácil puesto que sólo hay 28 letras diferentes en castellano. Sin embargo, reconocer palabras ya es algo más complejo, puesto que existen decenas de miles de palabras diferentes que nos podemos encontrar cuando leemos un texto (Cuetos, 2012). Además, cuando leemos cada palabra tenemos que recuperar su fonología (si la queremos leer en voz alta) y su significado (si queremos hacer una lectura comprensiva) por lo que empieza a complicarse el trabajo de procesamiento cognitivo. Podemos decir que, en lenguas transparentes como el castellano, el reconocimiento visual de las palabras se trata del proceso clave de la lectura ya que si una persona falla en el reconocimiento de las palabras escritas no podrá leer. Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010) indican que los

procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de las mismas. Actualmente, se considera que existen dos vías o estrategias para acceder a la representación gráfica de la palabra y su significado (Coltheart, Rastle, Perry, Ziegler y Langdon, 2001), la vía léxica o directa y la vía subléxica o fonológica.

En primer lugar, hablaremos de la *vía subléxica o fonológica* que es la primera que se utiliza cuando nos iniciamos en el aprendizaje lectoescritor y que es la vía utilizada, mayoritariamente, por nuestros sujetos de estudio. Siguiendo a Cuetos (2012), la vía subléxica sirve para leer las palabras desconocidas, las que se leen por primera vez y las pseudopalabras, ya que no se ha adquirido todavía una representación visual de las mismas. Esta vía nos permite llegar al reconocimiento de las palabras al transformar cada grafema en su sonido, integrándolos para poder acceder a su significado.

Esta vía precisa de un almacén auditivo de palabras, el denominado léxico auditivo, donde se encuentran representadas las palabras de manera auditiva. De este modo, se identifican los grafemas que forman la palabra y se recuperan los sonidos que corresponden a esos grafemas, lo que se denomina como conversión grafema a fonema. Esta conversión suele realizarse en grupos de grafemas que se designan como sílabas. Una vez recuperada la pronunciación de cada sílaba hay que producir la pronunciación de la palabra a través de una actividad de síntesis fonológica. Posteriormente, la pronunciación de esta palabra puede ser consultada en el “léxico auditivo”, lo que produce la activación de la representación semántica asociada.

La vía subléxica requiere una enseñanza explícita y un apoyo evidente, siendo difícil de adquirir de forma autónoma por el propio lector como fruto de la experiencia lectora. No obstante, es muy útil en la lectura de palabras regulares y permite al lector leer cualquier palabra, sin necesidad de tener que memorizarla previamente. Esta vía se construye a partir de una reflexión sobre la propia naturaleza fonémica de la lengua oral, y esta reflexión consiste en poseer un grado importante de conocimiento fonológico (Cuetos, 2012; Serrano, 2005). Este es el primer paso en el aprendizaje lectoescritor y es por esta ruta lectora por la que se da suma importancia a unos de los métodos de

aprendizaje de la lectoescritura que veremos a continuación, el método fonético-fonológico.

En segundo lugar, podemos leer a través de la *vía léxica o directa*, esto ocurre cuando las palabras que se le presentan al sujeto en la lectura son familiares y/o conocidas. Esta vía necesita de un almacén de palabras en la memoria, más concretamente de un léxico visual asociado al sistema semántico. En el léxico visual están representadas ortográficamente las palabras escritas accediendo, a partir de éste, al sistema semántico donde están representados los significados de las mismas. Cuando ya se ha captado visualmente la forma global de la palabra, ésta puede ser reconocida siempre que su representación ortográfica se encuentre en el almacén de léxico visual. Si esto ocurre, su significado se obtendrá a partir de la relación de éste con el sistema semántico (Cuetos, 2012).

Es una forma de acceso al léxico que posibilita la descodificación de manera muy rápida, pero tiene el inconveniente que necesita conocer previamente la palabra, por lo que no es útil para palabras que se leen por primera vez o que son infrecuentes. No obstante, es el único modo de acceder al significado de homófonos, (palabras con la misma pronunciación pero con distinta ortografía), ya que es la forma de la palabra, y no su representación fonológica, la que permite el acceso al significado. De esta manera, también es muy útil en lenguas inconsistentes o poco transparentes como el inglés o el francés, en las que la correspondencia grafema- fonema no es total y poseen una gran cantidad de palabras irregulares (Cuetos, 2012; Ferreras y López, 2009). El método de aprendizaje lectoescritor global que veremos en apartados posteriores está relacionado con esta vía del procesamiento de palabras.

Los alumnos con dificultades en la vía léxica tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico mental y, prácticamente, tienen que descodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría del alumnado resultan muy fáciles. Su dificultad se basa en no tener automatizado los procesos de reconocimiento global y que gran parte de su memoria de trabajo tiene que ocuparse del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, los procesos de comprensión son los

que quedan más afectados, debido a la saturación de la memoria de trabajo (Ramos, 1999).

Las dos vías, la léxica y la subléxica, funcionan de forma paralela y complementaria, según la familiaridad de la palabra y de nuestro léxico visual, si poseemos o no una representación interna de la palabra (Sellés, 2006). Diferentes estudios indican que cuando leemos utilizamos las dos vías de acceso a nuestro léxico interno o almacén de palabras, la vía subléxica y la vía léxica, y que ambas actúan de forma conjunta. En palabras nuevas predominará la utilización de la vía subléxica, puesto que no la tenemos representada en nuestro léxico visual, y en palabras conocidas la vía léxica resolverá más rápidamente su significado, finalizando aquí los procesos cognitivos sino es detectada ninguna inconsistencia. Así, un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas vías (Guzmán, 1997).

Para explicar más profundamente el proceso de reconocimiento de palabras o procesamiento léxico lector se han propuesto diferentes modelos que expondremos en el siguiente apartado.

3. El tercer nivel lector es el *procesamiento sintáctico*. Como hemos visto en el procesamiento léxico, el reconocimiento de palabras es un componente necesario para poder entender un mensaje determinado, sin embargo, sabemos que esto no es suficiente, ya que las palabras aisladas no proporcionan información al lector pero si esas palabras se agrupan en unidades mayores como frases y oraciones ya se encuentra un mensaje. Para realizar el agrupamiento el lector dispone de unas claves sintácticas que le indican cómo pueden relacionar las palabras en castellano y hace uso de ese conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que se van encontrando cuando lee. Dentro de estas claves que ayudan a identificar correctamente la estructura de una oración se encuentran: el orden de las palabras, la presencia de palabras funcionales y su función (determinante, núcleo, modificador, etc.), prefijos y sufijos, el significado de las palabras y los signos de puntuación (Cuetos, 2012).

Según Cuetos (2012), el proceso sintáctico comprende tres operaciones fundamentales: segmentar las oraciones en palabras para clasificarlas según sus funciones sintácticas (verbo, sujeto, objeto directo, etc.), especificar la relación entre estos componentes y construir la estructura correspondiente.

4. Por último, el cuarto nivel es el *procesamiento semántico* en el que se integra la información dando significado y sentido a lo que se lee y se puede decir que ha terminado el proceso lector con la comprensión. Una vez identificadas las palabras, así como su orden y función dentro de una frase, es decir, cuando se ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, dar significado a las palabras y a la oración. Se trata de entender el mensaje para poder integrarlo con los conocimientos previos del lector (procesamiento semántico). Sólo cuando el lector ha integrado la información en la memoria, se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión (Cuetos, 2012; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Este procesamiento consta de dos subprocesos: la extracción de significado y la integración en la memoria o en los conocimientos del lector. Para entender el significado es necesario formar una estructura semántica de la oración o texto en la que quedan determinadas las funciones de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. Esta estructura semántica es diferente de la sintáctica, puesto que ésta última se fija sólo en los papeles gramaticales. La estructura semántica de dos oraciones puede ser la misma independientemente de la estructura que las forme. Por otra parte, se puede hacer un paralelismo entre el proceso de extracción del significado de una oración y el de un texto. En el texto se van extrayendo la información, oración por oración, hasta constituir la estructura semántica total correspondiente, acumulando las informaciones de las oraciones. Se trata de integrar la información de las oraciones en una estructura única (Sellés, 2006).

Además de formar y conectar proposiciones dentro de una frase, y realizar inferencias, como representaciones mentales que el lector realiza o añade al comprender un texto a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Marmolejo, 2007), la comprensión

desde este punto de vista sería también formar macroideas o estructuras de integración de la información (López y Alonso-Tapia, 1996; Van den Broek, Lynch, Naslund, Levers-Landis y Verduin, 2003). Todos estos procesos se llevan a cabo en una secuencia que va construyendo una representación coherente del texto en la que se incluye tanto la información extraída del texto como las inferencias generadas por el lector. Por tanto, la lectura es una tarea constructiva en la que el sujeto integra los elementos del texto con los conocimientos previos sobre el mundo que le rodea, no siendo ningún mensaje completo en sí mismo, sino que interpreta y elabora la información que se le presenta partiendo de sus esquemas de conocimiento (Rueda, 2003). Se trata de un proceso activo, en el que el sujeto regula y mantiene la atención en la tarea, analizando e interpretando lo que está leyendo, utilizando sus propias estrategias para procesar el texto y aprendiendo de forma significativa.

Como hemos destacado al inicio de este capítulo, para conseguir una lectura normal, es necesario que todos estos procesos funcionen de manera correcta. Si alguno de estos componentes deja de funcionar, por una lesión cerebral, o no llega a funcionar como debiera, por un mal aprendizaje, se producirán dificultades en la lectura (Cuetos, 2012). Sin embargo, este carácter modular del sistema lector no impide que, aunque algún proceso esté dañado, el resto pueda seguir funcionando normalmente. Por lo tanto, las dificultades en la lectura serán diferentes en función del componente o módulo que esté deteriorado. Igualmente, si alguno de los precursores tempranos relacionados con la lectura está dañado o no se encuentra desarrollado, implica que, el alumno cometerá errores en la lectura, en la fluidez, en el conocimiento ortográfico y/o en la comprensión.

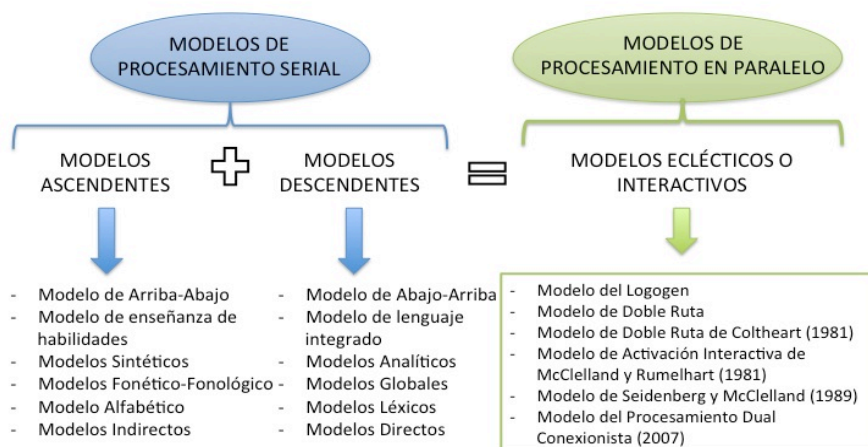
La población de nuestro estudio no llega a realizar un procesamiento completo de la lectura todavía, sino que nos encontramos con estudiantes que están en los primeros estadios de adquisición de la lectura y la escritura (procesamiento perceptivo y léxico) y son capaces, principalmente, de identificar letras y reconocer y decodificar palabras. Sin embargo, en estos estadios del desarrollo lector es muy importante hablar de los precursores de lectura como se ha dicho en el párrafo anterior y se expone de manera más extensa en el capítulo quinto de este trabajo.

1.2. Modelos de lectura

Podemos decir que los modelos de lectura son una representación gráfica en la que se esquematiza cómo los individuos perciben las palabras, acceden al léxico y al significado, comprenden la esencia textual y procesan la información. De este modo, Škudienė (2002) considera que un modelo de lectura consiste básicamente en una representación visual de una teoría que intenta explicar qué ocurre en la mente y en los ojos de los lectores cuando están comprendiendo un texto. Los actuales modelos de lectura representan una herramienta cognitiva útil, que informa acerca de los diversos niveles de procesamiento e interconexiones entre todos los elementos del proceso lector.

Como hemos reseñado dentro del procesamiento lector hay un segundo nivel en el cual se reconocen las palabras, sin embargo, existen varias maneras de explicar cómo se lleva a cabo este proceso en nuestro cerebro teniendo en cuenta los distintos puntos de vista de diferentes autores. Antes de comenzar a describir los distintos modelos, queremos exponer cómo queda la clasificación que hemos elegido y simplificado a través de la Figura 1.2.

Figura 1.2. Clasificación de los Modelos de Lectura



Nota: Elaboración propia

Según la clasificación elaborada por nosotros, basada en la investigación educativa más actual, podemos diferenciar dos grandes grupos que engloban los diferentes tipos de modelos según el procesamiento de la palabra que se lleva a cabo: serial o en paralelo. Sin embargo, de manera funcional, y relacionándolo con lo que más tarde estudiaremos como los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, tomaremos como referencia tres tipos de modelos que son los más extendidos en la actualidad: ascendentes, descendentes e interactivos. Dentro de cada uno de estos tres tipos existen numerosos modelos más concretos que especifican cómo se lleva a cabo en nuestro cerebro el procesamiento léxico. Debido a la complejidad del proceso que se realiza durante el acto lector, para poder explicarlo se han utilizado los análisis multivariados del procesamiento lector que han permitido identificar de qué manera las diferentes habilidades y sus interacciones contribuyen a éste. Por eso, han surgido distintos modelos teóricos que nos ayudan a entender cómo se lleva a cabo la lectura. Estos modelos han ido evolucionando gracias a los resultados obtenidos en las investigaciones y se van a explicar cada uno de ellos a continuación.

1.2.1. Modelos de procesamiento serial: Modelos Ascendentes.

Los modelos seriales defienden que el procesamiento léxico funciona paso a paso, de manera que la información siempre fluye de en un única dirección. Cuetos (2012) define estos modelos seriales, tanto el ascendente como el descendente, como modelos de lectura en los cuáles no empieza un proceso hasta que no acaba el anterior.

Según el sentido de la dirección se distinguen los modelos ascendentes, de abajo-arriba (bottom-up), y los modelos descendentes, o de arriba-abajo (top-down) (Téllez, 2005). Dentro de los modelos de procesamiento ascendente – bottom up models, también llamados “guiados por los datos”, se pueden incluir una serie de modelos que en la literatura científica han adoptado diversas denominaciones: modelos de “abajo-arriba” (bottom up), enseñanza de habilidades (skills-based), sintéticos, fónicos, fonológicos, fonéticos, alfabéticos, indirectos, entre otros.

Su teoría se centra en el texto, entendiendo el aprendizaje de la lectura como un modelo que integra un conjunto de niveles superpuestos, que van desde el desciframiento hasta la comprensión lectora. Es decir, considera que el procesamiento lector es unidireccional, desde los niveles de abstracción inferiores (reconocimiento de letras y palabras) hacia los niveles superiores, en los que se alcanza la comprensión del significado del texto. En estos modelos el reconocimiento de palabras precede a la comprensión del significado. De esta forma, da mucha importancia a las habilidades de decodificación, es decir, a encontrar la correspondencia grafema-fonema o, incluso, relacionar sonidos a signos gráficos, los grafemas. Esta corriente que surge de los niveles simples de información, considera la lectura como la realización correcta de las correspondencias grafemas-fonemas, el conocimiento de sus leyes, la capacidad y límites de cada una, y las excepciones que presenta el código escrito de cada lengua (Colomina, 2004).

Según Zakaluk (1996) se contempla la lectura como un proceso de “abajo-arriba” en el que: en primer lugar, las letras se transforman en representaciones fonológicas; en segundo lugar, las representaciones fonológicas se transforman en representaciones de palabras; en tercer lugar, a las palabras se les asigna un significado, en cuarto lugar, las palabras se combinan dentro del significado relacionado con las frases, en quinto lugar, se forman asociaciones de significantes, y, finalmente, la información es almacenada.

Así, estos modelos defienden que es preciso poseer una serie de habilidades organizadas jerárquicamente, que son adquiridas como consecuencia de un proceso de maduración, que condicionan los resultados del aprendizaje de la lectura.

1.2.2. Modelos de procesamiento serial: Modelos Descendentes.

En los modelos de procesamiento descendente – top down models o también denominados “guiados conceptualmente”, hay una gran variedad de modelos que se pueden incluir dentro de esta perspectiva, adoptando diversas denominaciones: modelos de “arriba-abajo” (top down), lenguaje integrado (whole language), analíticos, globales, léxicos, directos, entre otros. Sin

embargo, se podría decir que son modelos que consideran la lectura de una forma unidireccional. Su concepción tiene sus orígenes en las teorías de Goodman (1976) que sostiene postulados contrarios al modelo anterior. Se concibe la lectura como una anticipación previa y la formulación de hipótesis, siendo el texto procesado para su verificación. La lectura se contempla como un proceso de “arriba-abajo” en el que los procesos conceptuales de alto nivel dirigen el reconocimiento de palabras. En este modelo el acento se pone en el lector, siendo el lector: a) el que muestrea el escrito; b) es quien hace predicciones de lo que las palabras pueden ser, en base al conocimiento previo del tema y sentido de la frase; c) el que lee para confirmar una hipótesis; d) es quien construye significados; y e) el que asimila nuevo conocimiento” (Zakaluk, 1996). Así, los conocimientos del lector acerca del texto le permiten generar hipótesis sobre su significado, que se va confirmando con la mínima información aportada por pistas visuales y sintácticas del texto escrito, dando a entender que la comprensión del significado precede al reconocimiento de las palabras. De esta forma, se procede del todo a las partes: del conocimiento global del lector sobre el significado y la sintaxis del escrito a una información más específica (Colomina, 2004).

Este modelo se basa en que la comprensión es un proceso global que está presente desde el inicio del aprendizaje de la lectura, y que depende de los esquemas mentales del lector y del contexto, siendo necesario poner al aprendiz lector, desde el primer momento, en presencia de textos significativos. De esta forma, se distingue la información visual, que es la contenida en el texto, y la información no visual, que es la contenida en la mente del lector. Por eso, el lector llega a comprender el significado de un texto tomando como contexto la información visual y poniendo en juego las reglas contenidas en la memoria semántica. Cuando un texto es conocido por el lector, éste pone en práctica una serie de estrategias que actúan sobre los significados y no sobre las palabras (Vived y Molina, 2012).

Sin embargo, tal y como indican Vived y Molina (2012) ninguno de los dos modelos da una explicación completa del acto de leer. Actualmente, hay una cierta aceptación en que ambos modelos de procesamiento son defendibles y compatibles, donde la decodificación y la extracción del significado de los

textos es simultánea en el acto de leer. Por ello, a este nuevo planteamiento se le conoce como Modelo Interactivo. Molina (2008) indica que no se puede prescindir de los dos tipos de procesamiento (ascendente y descendente) ya que no es posible, por un lado, explicar sin el procesamiento de arriba-abajo cómo determinados sujetos leen más deprisa textos con coherencia interna que cuando tienen palabras mezcladas al azar, y por otro lado, explicar sin el procesamiento de abajo-arriba que es necesario fijarse en el texto que tenemos delante al leer. De este modo, se propone una teoría integradora.

También Cuetos (2012) aboga por los modelos de procesamiento en paralelo de la lectura destacando únicamente dos de ellos en sus últimas publicaciones: el modelo dual, o modelo de doble ruta, propuesto inicialmente por Coltheart (1978), y el modelo conexionista, propuesto por Seidenberg & McClelland (1989).

1.2.3. Modelos de procesamiento en paralelo: Modelos Interactivos.

Son muchos y muy complejos los modelos que se engloban dentro de esta clasificación. Sin embargo, como hemos indicado en las últimas líneas del apartado anterior tendremos en cuenta, en primer lugar, lo estudiado por Cuetos (2012) centrándonos, en primer lugar, en dos de los modelos que se consideran los más avalados por las últimas investigaciones educativas.

En definitiva, los modelos interactivos que asumen la existencia de un procesamiento en paralelo y contemplan una comunicación bidireccional en los distintos niveles, es decir, de arriba-abajo y de abajo-arriba, son los que actualmente tienen mayor aceptación (Liu, 2010). Vendrían a ser una “mezcla”, un modelo ecléctico necesario para explicar de forma más completa cómo se lleva a cabo el procesamiento léxico en la lectura.

Dentro de este tipo se distinguirían a su vez los modelos simbólicos tradicionales, en los que las palabras del lenguaje están representadas por unidades básicas (como el Modelo Dual), y los modelos conexionistas, que indican que el conocimiento que se tiene sobre las palabras no se encuentra en unidades o nodos determinados, sino en las conexiones entre unidades simples de procesamiento (Colomina, 2004; Téllez, 2005).

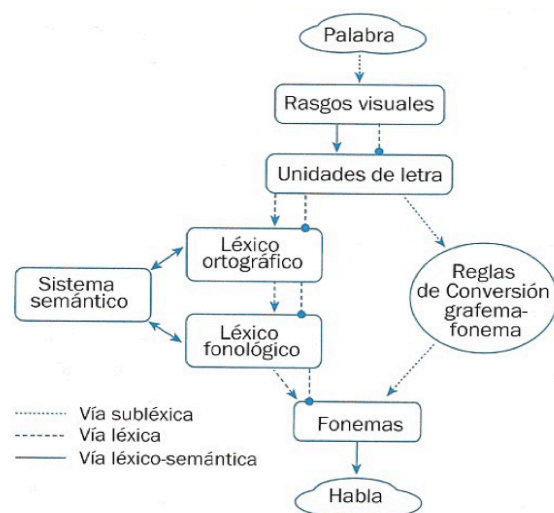
Cuetos (2012) indica que todos los modelos poseen tres sistemas de procesamiento: el ortográfico, encargado de la identificación de las letras que componen las palabras; el fonológico, encargado de recuperar los sonidos; y el semántico, encargado de recuperar el significado de las palabras. Pero destaca, como ya hemos visto en nuestra clasificación, que la diferencia radica en la organización de sus procesos (seriales o en paralelo) y, especialmente en la manera en que interactúan durante la lectura de las palabras. Sin embargo, se decanta por defender principalmente los modelos de procesamiento en paralelo, como hemos dicho en la última parte del apartado anterior. Es más, se centra en defender únicamente dos de los modelos añadiendo que son los más conocidos y avalados por las últimas investigaciones educativas en lectoescritura: el modelo dual, o modelo de doble ruta, propuesto inicialmente por Coltheart (1981), y el modelo conexionista, propuesto por Seidenberg & McClelland (1989). En ello, coincide con numerosos autores (Colomina, 2004; Téllez, 2005). Por lo que en nuestro marco teórico, a pesar de conocer la existencia de otros modelos a medio camino entre los seriales y los interactivos, vamos a centrarnos en cómo Cuetos (2012) instruye los modelos más destacados.

De acuerdo con el Modelo Dual, existen dos vías (como se han explicado anteriormente) para llegar desde la palabra escrita, al significado y la pronunciación: la vía subléxica, que actúa mediante la transformación de cada uno de los grafismos que componen la palabra en su correspondiente fonema, y la vía léxica, que reconoce la palabra de forma directa. La vía léxica es más rápida, pero requiere que esa palabra esté representada en la memoria ortográfica del lector. La vía subléxica es más lenta, pero permite la lectura de cualquier palabra, sea conocida o desconocida, incluso pseudopalabras. En castellano, con la vía subléxica podríamos leer cualquier palabra, ya que casi todas se ajustan a las reglas de correspondencia grafema-fonema (excepto algunas palabras extranjeras, como Hollywood, Peugeot, etc.).

Posteriormente, Coltheart et al. (2001) propusieron un modelo computacional a partir del modelo de doble ruta, con algunos procesos funcionando de manera

serial y otros de manera interactiva, tal y como representa la figura 1.2 Cada componente del modelo contiene unidades simbólicas, tales como palabras, letras o fonemas. Éstas unidades interactúan entre sí de dos maneras: excitadora e inhibidora. Es excitadora cuando la activación de una unidad contribuye a la activación de otra unidad (por ejemplo, la activación de las letras "t, r, e" contribuyen a la activación de la palabra "tren"). En cambio, es inhibidora cuando la activación de una unidad dificulta la activación de otra unidad (por ejemplo, la activación de las letras "m" y "o" dificulta la activación de la palabra "tren", al no contener ninguna de esas dos letras). En la figura 1.3 se pueden ver los vínculos excitadores entre unidades representados por flechas, y los inhibidores, por círculos.

Figura 1.3. Modelo de doble ruta en cascada



Nota: Cuetos, 2012, p. 141

Aunque este modelo mantiene el nombre de modelo dual añade un calificativo para diferenciarlo al modelo dual básico denominándose *Modelo de Doble Ruta en Cascada*, que en realidad distingue tres rutas porque la ruta léxica la divide en léxico-semántica y léxica no semántica.

La vía subléxica genera en la pronunciación de las palabras mediante un algoritmo que aplica la reglas de correspondencia grafema-fonema. Así, para cada grafema obtiene la correspondiente pronunciación, Y la suma de todas

ellas produce el sonido de la palabra. Esta vía opera de manera serial, de izquierda a derecha.

La vía léxica no semántica necesita de varias operaciones para generar la pronunciación de una palabra. La primera es activar todas las unidades de letra que forman la palabra de manera simultánea (activación en paralelo). Después se produce la activación de la representación de la palabra en el léxico ortográfico y, a su vez, la correspondiente representación en el léxico fonológico, que finalmente, si la lectura es en voz alta, activa los fonemas componentes para su pronunciación.

La tercera vía es la léxico-semántica, que sigue la misma ruta que la no semántica hasta el léxico ortográfico, y a partir de él se activa la correspondiente representación semántica. Sólo después se activará la representación en el léxico fonológico.

Éste modelo consigue simular los principales hallazgos encontrados en los estudios de reconocimiento de palabras, tales como el efecto frecuencia, el de vecindad ortográfica, longitud, etc.

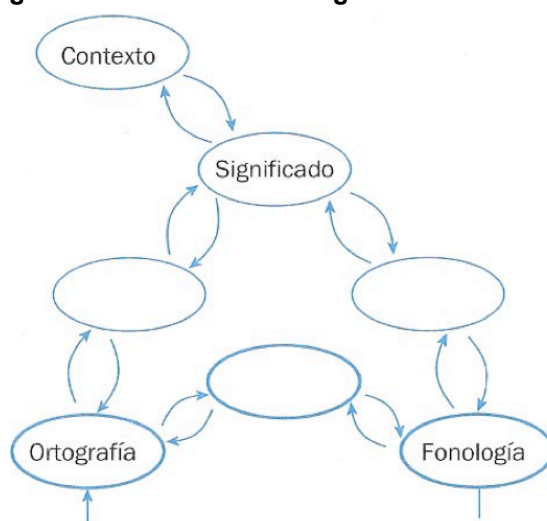
El efecto frecuencia se aplica porque las palabras de alta frecuencia se leen por la vía léxica, que es más rápida, mientras que las de baja frecuencia, al no tener representación léxica, necesariamente tiene que ser leídas por la vía subléxica. En nuestro estudio, al tratarse de la evaluación de la lectura y la escritura en las etapas de inicio de estos aprendizajes podemos decir que todavía no existen palabras frecuentes ni tienen automatizada la lectura por lo que leen por la ruta subléxica y no existen diferencias significativas entre la precisión lectora de palabras y de pseudopalabras como veremos en los apartados de resultados y conclusiones.

El efecto de vecindad, lectura más rápida y precisa de las palabras con muchos vecinos ortográficos, se explica porque se activan la representaciones léxicas de todas las palabras vecinas, lo que acelera su pronunciación.

Pero especialmente resulta de un gran apoyo al modelo la interacción, repetidamente encontrada, entre lexicalidad y longitud, en el sentido de que la longitud afecta más a las pseudopalabras que a las palabras (las pseudopalabras largas son las más difíciles de leer). Mientras que las palabras se leen por la vía léxica (en la cual no influye la longitud, ya que todas las letras se procesan en paralelo), las pseudopalabras necesariamente tienen que leerse por la vía subléxica y, por tanto, mediante la aplicación serial de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Por lo tanto, cuanto más transformación de grafema en fonema haya que aplicar, debido a la longitud de la palabra, más tiempo se invertirá en su lectura completa.

Por otro lado, Cuetos (2012) habla del modelo conexionista entre los cuáles hace referencia al Modelo de Triángulo, propuesto inicialmente por Seidenberg y McClelland (1989), y seguido por otros modelos posteriores. Se le denomina modelo de triángulo porque considera que el proceso de lectura está compuesto por tres dominios representacionales: ortografía, fonología y semántica (esto es similar a los demás modelos), conectados entre sí en forma triangular. Entre esos dominios se encuentran las unidades ocultas, tal como se puede ver en la figura 1.4.

Figura 1.4. Modelo de Triángulo



Nota: Cuetos, 2012, p. 142

Al contrario del modelo dual, en este modelo conexionista no hay un léxico en el que se encuentran representadas las palabras. La información sobre las palabras se encuentra distribuida por la red, en los pesos de las conexiones entre las unidades o nodos. De esta manera, las palabras más frecuentes se reconocen antes, porque han sido procesadas más veces, y cada vez que se procesan aumentan el peso de las conexiones.

En este modelo de triángulo, la lectura en voz alta de las palabras se puede realizar de forma directa, por la conexión ortografía-fonología, o de manera indirecta a través de la semántica. Las pseudopalabras, al no tener representación semántica, sólo se pueden leer a través de la conexión ortografía-fonología.

En cuanto a la lectura comprensiva, también se puede realizar de dos maneras: directamente, de la ortografía a la semántica o indirectamente, a través de la fonología. En definitiva, aunque ambos modelos son claramente diferentes (el modelo de triángulo es completamente interactivo, mientras que el modelo dual tiene algunos componentes seriales; el modelo de triángulo utiliza la misma vía para la lectura de palabras y pseudopalabras, mientras que el modelo dual utiliza vías diferentes, etc.), no cabe duda de que tienen muchas similitudes, puesto que ambos postulan dos vías diferentes para pasar de las palabras escritas a la pronunciación y al significado.

1.3. Etapas del aprendizaje de la lectura

Como hemos venido diciendo a lo largo del texto, nuestro cerebro no viene programado para leer de manera innata sino que es una habilidad que precisa de ser aprendida, por tanto, es necesario que exista un proceso de enseñanza y aprendizaje específico y, este proceso, requiere pasar por una serie de estadios o etapas que hay que ir adquiriendo para poder decir que un sujeto sabe leer. Además, las etapas del aprendizaje de la lectura están relacionada con los niveles de procesamiento lector (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico) que vimos al principio de este capítulo.

Según Mayor y Zubiauz (2011) y Frith (1989), entre otros, los escolares atraviesan tres etapas para aprender los diferentes procedimientos que se necesitan para leer una palabra y acceder a su significado. A continuación se describen brevemente:

1. *Etapla logográfica*. Habitualmente los niños que todavía no saben leer son capaces, sin embargo de reconocer espontáneamente algunas palabras que han visto muchas veces en su entorno.

Algunas se refieren a etiquetas de alimentos que le gustan, marcas de juguetes, de coches, denominaciones de establecimientos, etc. Los niños reconocen estas palabras de forma global, es decir reparando las características gráficas (forma, color, tamaño, rasgos diferenciales...) y en el contexto escrito en el que aparecen (Tolchinsky y Teberosky, 1992).

Según Cuetos (2012) un niño de cuatro o cinco años, antes de ser capaz de transformar un signo gráfico en significado, puede reconocer un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras las reconoce globalmente valiéndose de la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) y del contexto en el que aparecen. A medida que el niño ve escrita una y otra vez una determinada palabra va incrementando el conocimiento de sus principales rasgos y, como consecuencia la representación visual de esa palabra se hace cada vez más exacta.

Por consecuencia, podemos decir que la primera etapa para aprender a leer es la logográfica que hace que reconozcamos palabras únicamente por su representación escrita, lo que hace que esta etapa de aprendizaje se relacione con el procesamiento perceptivo de la lectura estudiado anteriormente.

2. *Etapla alfabética*. En este momento, el aprendiz se ha de enfrentar al dominio del principio alfabético, es decir, a la adquisición de las reglas de correspondencia de grafema-fonema. Éste principio es esencial para poder leer y escribir palabras nuevas con las que el niño no está familiarizado ortográficamente. Así la primera vez que un niño intente leer una palabra nueva

para él no podrá hacerlo mediante un reconocimiento gráfico, sino que tendrá que romper la secuencia ortográfica para reconvertir sus elementos letras, uno a uno, en sus sonidos equivalentes por medio del sistema fonológico del lenguaje oral y ensamblar esa secuencia de sonidos para reconocer la palabra y acceder a su significado. Éste procedimiento para reconocer palabras se denomina vía subléxica, indirecta o fonológica, como vimos en el apartado sobre modelos de lectura. Por tanto, en esta etapa se utiliza principalmente dicha vía para acceder al significado de la palabra.

Según Cuetos (2012), con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema somos capaces de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Esto es lo que se hace en esta segunda etapa de aprendizaje. Los sonidos que desciframos o decodificamos en las palabras siguen un orden determinado, que llevará a la pronunciación de esa palabra que nos hará poder diferenciarla de otras. Finalmente, el aprendiz tiene que saber unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra y así poder acceder al significado.

Esta etapa alfabética, relacionada con el procesamiento léxico de la lectura que vimos al inicio del capítulo, exige asociar signos abstractos que no parecen tener relación para concluir reconociendo palabras y accediendo a su significado. Por esta característica más abstracta, es en esta etapa en la que aparecen a detectarse las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

3. Etapa ortográfica. En esta etapa el alumno ha de ser capaz de reconocer las palabras rápidamente teniendo en cuenta la secuencia de letras y su representación ortográfica. Para conseguirlo es necesario que el niño aplique reiteradamente el principio alfabético descubierto en la etapa anterior, y esto se logra leyendo mucho. Según Cuetos (2012), esta última fase de la lectura se consigue a medida que se leen las mismas palabras una y otra vez y se va formando una representación léxica de estas palabras en la mente del aprendiz. Lógicamente se ha de asegurar que la lectura aporte al niño una experiencia emocional gratificante y el encuentro con experiencias nuevas. Para ello se favorecerá tanto la lectura oral de cuentos o textos por parte del

adulto como la lectura compartida de ambos (Wells, 1987). Normalmente, cuando el niño es capaz de usar las reglas de conversión grafema-fonema decimos que ya sabe leer pero todavía no es un lector hábil (Cuetos, 2012), que es lo que se pretende en esta etapa.

Según Frith (1989) las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años. Sin embargo, esto es así en una población normotípica, en una población en riesgo social como es la de nuestro estudio se observa que a estas edades todavía se encuentran en la etapa alfabética del aprendizaje y esto se debe a la tardía exposición de los niños a la lectura.

Es evidente también que el progreso en el aprendizaje de la lectura y, en concreto, la comprensión lectora, implican procesos posteriores y más complejos que el reconocimiento de palabras. Esta etapa ya implica un procesamiento cognitivo superior, pasados el procesamiento perceptivo y el léxico que se asocian a las anteriores etapas, en esta última etapa del aprendizaje lectoescritor se encuadran el procesamiento sintáctico y semántico de los estudiados al inicio de este capítulo. En esta etapa es clave haber adquirido la automatización en el reconocimiento de palabras o la rapidez con que un lector experto aplica las habilidades básicas aprendidas en anteriores etapas. Aquí se dice que es clave la fluidez lectora ya que libera la memoria de trabajo del aprendiz y deja que la mente se dedique a la interpretación del texto en función de los propios conocimientos.

1.4. Métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Al igual que estudiamos en el apartado de Modelos de lectura, en el caso de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura existen diversos tipos que se relacionan con ellos. Sin embargo, nos centraremos en los que se consideran más efectivos en la enseñanza de lenguas transparentes, como el castellano. Además, cabe destacar que se ha comprobado que hay que enseñar de manera simultánea la lectura y la escritura, por ello este apartado ya incluye en su título el concepto de lectoescritura para hacer referencia a que

los métodos de enseñanza se utilizan tanto para adquirir la habilidad lectora como la escritora.

Existen dos grandes orientaciones metodológicas en la enseñanza de la lectura muy marcadas y que se relacionan con los modelos de lectura seriales: los métodos globales o analíticos y los métodos fonéticos o sintéticos. Si se quisiera relacionar estos métodos con el principio sobre el aprendizaje de la lectura, mencionadas en los apartados anteriores diríamos que los métodos globales tenderán a desarrollar lo que hemos llamado la vía léxica de acceso al significado, en la medida que persiguen asegurar, desde el principio la relación entre lectura y significado, potenciando el vocabulario ortográfico-visual. Por el contrario, los métodos fonéticos van a desarrollar la vía subléxica o fonológica de acceso al significado, incidiendo más en la etapa alfabética del aprendizaje y en la familiarización con el principio alfabético, buscando la automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

Sin embargo, sabemos que tanto la lectura como la escritura requiere que se favorezcan las dos vías de acceso al significado, y por tanto, es más aconsejable no cerrarse a un método único de enseñanza y favorecer el aprendizaje mediante varios de ellos, siempre incluyendo dentro de los utilizados los fonéticos o sintéticos, ya que al tratarse de enseñar una lengua transparente, como es el castellano, se ha comprobado que son los más eficaces. Además, es importante no olvidar que cada alumno aprende de una manera determinada y que los distintos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura pueden proporcionar situaciones de aprendizaje adecuadas para que cada estudiante pueda construir su conocimiento. Así podemos hablar de aplicar un método en función del alumnado que tenemos, lo que hace valorar la importancia de conocer y manejar varios métodos para adaptarnos al principio de atención a la diversidad educativa y de enseñanza individualizada, puesto que numerosos estudios han demostrado que los métodos de lectura tienen una influencia sobre el desarrollo de estrategias de lectura de palabras (Jiménez y O'Shanahan, 2008). De esta forma, el empleo de un determinado método puede influir en el manejo y en la práctica de la descodificación fonológica (Jiménez, 2012).

Siguiendo esta línea de enseñanza, algunos autores incluyen los métodos mixtos como otra categoría que aúna a las dos anteriores: globales y fonéticos (Cuetos, 2008).

1.4.1. Métodos sintéticos o fonéticos.

Los métodos sintéticos o fonéticos se caracterizan por seguir una enseñanza en progresión, de lo simple a lo complejo. De esta manera, se centran en primer lugar en el estudio de las estructuras más simples, es decir, grafemas y sílabas para terminar en las palabras. Los partidarios de esta perspectiva sostienen que a los estudiantes se les debe enseñar directamente las reglas de correspondencia grafema-fonema, a identificar y combinar sonidos individuales juntos en una sola palabra y a aplicar estas habilidades en la lectura. Su objetivo final es que el alumno conozca y domine las estructuras más complejas como las frases y el texto. En estos métodos se da una mayor importancia a los procesos de descodificación del significante (Maldonado, 2008; Rayner et al., 2001).

Por tanto, la secuencia de aprendizaje con estos métodos sería la siguiente:

1. Estudio analítico de las letras (vocales y consonantes), asociándolas generalmente a una representación gráfica de algún objeto familiar que empiece por la letra que se está enseñando. En esta primera etapa, adquiere especial relevancia la discriminación e identificación de las letras.
2. Combinación de letras entre sí para la formación de las sílabas.
3. Identificación de las palabras que han sido creadas a través de la unión de las sílabas que ya han sido aprendidas, prestando especial atención en la significación de las palabras.
4. Introducción de la lectura oral de pequeñas frases realizadas por la relación y significación de las palabras que las componen.

La enseñanza de la lectura a través de estos tipos de métodos mantiene que las unidades de aprendizaje deben ser siempre los elementos más sencillos, en este caso, las letras y las sílabas, para que se pueda favorecer el uso de las unidades de procesamiento de nivel superior. Existen diversos métodos sintéticos según el elemento por el que empiezan la enseñanza: el alfabético que empieza enseñando los nombres de las letras; el fonético, que comienza con el sonido de las letras y el silábico, que comienza con la enseñanza de sílabas (Cármena y Sánchez, 2002).

El *método alfabético* parte del aprendizaje de las letras, para pasar luego a la sílaba y, por último, a la palabra. La enseñanza de la lectura se inicia con la identificación y reconocimiento de las vocales y consonantes del nombre del alumno. Esta forma es cada vez menos practicada, puesto que el alumno tiene que decir los nombres de las letras y no los sonidos, por lo que para formar la sílaba es necesario eliminar fonemas (Maldonado, 2008).

Por este motivo, entre otros, surge un método en el que se enseña el sonido de cada letra en su sentido fónico: el *método fonético-fonológico*. Durante su enseñanza cada sonido se suelen acompañar de imágenes o sistemas icónicos. De esta forma, el alumno tiene que ser capaz de evocar de forma automática el sonido que equivale a cada grafema para poder seguir avanzando. Algunas aportaciones metodológicas más recientes añaden el uso de expresiones gestuales y cinéticas y/o sonidos onomatopéyicos que el alumno debe aprender y realizar cada vez que pronuncia el sonido (Barbosa, 2004). Estos recursos servirán de soporte y apoyo de la memorización del código grafema-fonema ya que se intenta hacer una asociación del grafema de manera multisensorial (motriz, auditivo y visual).

De este método podemos deducir que antes de enseñar a leer el aprendiz debe conocer bien los sonidos de las letras, pronunciar numerosas palabras, diferenciar sonidos en palabras, hacer rimas, etc. Es decir, que como requisito previo al aprendizaje lectoescritor en este método es recomendable que el niño maneje adecuadamente el lenguaje oral. Por este motivo, en esta tesis se dedica un apartado a la importancia del lenguaje oral en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Alegría (2006) apoya esta idea y argumenta que el

aprendizaje de la lectura, sobre todo con estrategias fonéticas, exige un esfuerzo metalingüístico, pues nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, por lo que es necesario que el alumnado acceda primero al código fonológico y así le pueda resultar más fácil después relacionar las unidades sonoras y gráficas.

Finalmente, los *métodos silábicos* derivan del supuesto de que las consonantes no tienen sonido por sí solas, por lo que deben ir unidas a las vocales, añadiendo el hecho de que los fonemas se clasifican según el órgano de articulación que ponen en funcionamiento, por lo que los distintos sonidos pueden ser muy similares si no van acompañados de vocales.

De esta forma, la instrucción comienza con el aprendizaje de las vocales, para luego ser introducidas las consonantes labiales con vocales en sílaba directa, las palabras con sólo sílabas conocidas y nuevas consonantes y, por último, sílabas de dos consonantes.

Sin embargo, la memorización de principios o reglas parece tener un valor limitado en el aprendizaje de las sílabas. Asimismo, este tipo de método parece ser un instrumento de más valor en el reconocimiento de palabras (Biggins y Uhler, 1978; Golder y Gaonach, 2001).

Los detractores de los métodos sintéticos o fonéticos hablan del bajo nivel de motivación que experimentan los niños al aprender de esta forma. Sin embargo, no es tanto el método sino el planteamiento que el docente haga del mismo lo que puede proporcionar una motivación intrínseca y extrínseca adecuada para la enseñanza de la lectura y la escritura del alumnado.

1.4.2. Métodos globales o analíticos.

Los métodos analíticos o globales comienzan el aprendizaje de la lectura a partir de unidades lingüísticas con significado, es decir, por la enseñanza de la frase o palabra, buscando que el alumno adquiriera el significado de lo que lee.

Este tipo de métodos proponen que la enseñanza de la lectura no debe centrarse en la decodificación “grafía-sonido”, sino en el empleo de frases y del significado. Y es ya al final del proceso de aprendizaje lectoescritor, cuando

el niño es capaz de conocer y diferenciar los elementos más sencillos después de numerosas descomposiciones analíticas que le hagan reconocer sílabas y letras, cuando el niño podrá leer o escribir estructuras más complejas (Maldonado, 2008).

Uno de sus principales fundamentos es la naturaleza idéntica del lenguaje oral y escrito. Se argumenta que no hay una diferencia importante entre la lengua escrita y la lengua hablada: si los niños aprenden a hablar naturalmente (sin explicaciones explícitas de sus reglas gramaticales), deberían también aprender a leer naturalmente. Asumen, por tanto, que a partir de la exposición a textos escritos se adquiere de forma natural el conocimiento del sonido de las letras y las habilidades fonológicas, de forma que no es necesario ni conveniente descomponer las habilidades de lectoescritura en subhabilidades (Ramos, 2004). Sin embargo, esta afirmación está revocada por numerosos estudios que nos dicen que el cerebro no está programado para leer de manera innata (Wolf, 2008). Por otro lado, en el aprendizaje de lenguas transparentes como es el castellano este método es más complejo de llevar a cabo porque no se tiene la capacidad de memorizar todas las palabras que existen pero sí es mucho más sencillo memorizar las letras y sonidos que componen el alfabeto y poder hacer combinaciones, lo que parece apoyar más a los métodos fonéticos que a los globales.

Existen varias modalidades dentro de los métodos analíticos: el *léxico*, que parte de palabras con significado para que el aprendiz forme frases con las palabras aprendidas visualmente; el *fraseológico*, que parte de una frase a partir de la cual hay que reconocer las palabras y sus componentes, puesto que se basa en que la frase es la unidad lingüística natural; y el *contextual*, que comienza con el relato completo, puesto que es una ampliación del método anterior (Maldonado, 2008).

Según las aportaciones de Pérez, Pérez y Olmedo (2000), el objetivo del *método léxico* es que el alumno aprenda y comprenda una serie de palabras que van a ser la base de su aprendizaje posterior. Estas palabras vienen acompañadas de ilustraciones como apoyo icónico de la comprensión lectora. Existen palabras generadoras se trabaja a partir de ellas (se analizan sus

sílabas, se compone y se descompone la palabra, se buscan nuevas palabras con esos elementos, se crean frases con la palabra generadora y con las nuevas que se han formado). Una vez bien aprendida esa palabra generadora, se pasa a otra cuya primera sílaba es igual a la última sílaba de la palabra ya estudiada.

Otra variación en el método sería el uso de la frase en lugar de las palabras como unidad instruccional. El niño es introducido en el análisis, descomponiendo la frase en sonidos o sílabas (Maldonado, 2008). Este tipo de enseñanza de la lectura y la escritura nos lleva al *método fraseológico* que se inicia con la conversación natural con el alumnado, escogiéndose una frase. Parte de la premisa que la frase es la unidad lingüística natural, para ir reconociendo las palabras y sus componentes. Promueve al niño a leer con significado, estimulando el placer y la curiosidad por esta actividad (Jiménez, 1985).

Por último, tenemos el *método contextual* en el que la ventaja principal es el interés por el contenido del texto y los comentarios sobre el mismo que pueda tener para el alumnado (Jiménez, 1985). En este método en primer lugar hay que comprender frases y palabras simples, hay que imitar frases y oraciones, se deben reconocer e identificar palabras y sílabas dentro de las frases, para finalizar con la creación y lectura de pequeñas frases y oraciones.

1.4.3. Métodos mixtos

Los métodos mixtos o eclécticos recogen las aportaciones de los métodos sintéticos y analíticos, ya que surgen como alternativa metodológica ante las inconveniencias de los métodos anteriores. Contemplan una instrucción fonética-silábica junto con una práctica extensiva en lectura de palabras, frases y textos en la que se enfatizan los aspectos semánticos y funcionales (Snow, Burns y Griffin, 1998).

Los métodos mixtos permiten la combinación de la aproximación fonológica y global, pudiendo utilizar las reglas descodificadoras mientras se lee un texto con significado, lo que permite ejercitar la doble ruta de acceso al léxico desde las primeras etapas del aprendizaje lector, obteniéndose los beneficios sobre el

aprendizaje de la lectura de ambas aproximaciones (Adams, 1990; Jiménez y Artiles 1991; Snowling, 1996).

Los métodos sintéticos y los métodos analíticos comienzan en puntos totalmente distintos aunque convergen finalmente en una serie de habilidades que los niños deben conseguir y en lo que se diferencian es en el momento en que se inician cada una de estas operaciones. Es decir, aunque en ambos métodos se enseñan los mismos procesos de la lectura, divergen en la secuenciación del aprendizaje. De esta forma, cada uno de ellos presenta una serie de ventajas e inconvenientes (Dávila, 2013).

Los métodos sintéticos favorecen el aprendizaje de la vía subléxica, puesto que su enseñanza se basa principalmente en el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema, especialmente los fonéticos, siendo ésta incluso la primera tarea de aprendizaje. Sin embargo, se alejan de la funcionalidad de la lectura al estar cierto tiempo realizando actividades sin significatividad para el alumno (Cuetos, 2008).

Por otra parte, los métodos globales favorecen el aprendizaje de la vía léxica, puesto que prestan especial importancia al procesamiento visual de las palabras, por lo que las actividades resultan mucho más motivadoras ya que poseen un significado desde el principio. No obstante, como ya hemos apuntado anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más lento puesto que las palabras deben ser memorizadas, para luego aprender las reglas de conversión grafema-fonema (Ramos, 2004).

De esta manera, como la lectura debe realizarse por las dos vías, la vía léxica y la vía subléxica, siendo precisa la enseñanza de ambas, es necesario que exista la confluencia de los dos tipos de métodos, es decir, los métodos mixtos.

Además, la elección del método de enseñanza también ha de estar influida por el idioma, puesto que el uso de una u otra vía no es idéntico dependiendo del grado de transparencia de su sistema. Así, lenguas opacas, como el inglés o el alemán, obligan a utilizar métodos globales, pues existen un número elevado de excepciones que no siguen las reglas de conversión grafema-fonema, lo que implica el uso necesario de la vía léxica para reconocer las palabras. En

lenguas más transparentes como el castellano, donde la conversión grafema-fonema es prácticamente directa es más recomendable el uso de métodos sintéticos ya que facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura porque memorizando un pequeño conjunto de reglas puedes decodificar palabras y frases de manera rápida (Jiménez, 2008). En un estudio de Manrique y Signorini (1994) se llegó a la conclusión de que la capacidad de deletrear correctamente se desarrolla de forma temprana en español, debido a su ortografía transparente y a sus rasgos fonológicos.

Sin embargo, tampoco debe descartarse el método global sobre todo en los momentos iniciales del aprendizaje, puesto que puede ayudar al acceso al significado de forma más rápida, así como ayudar a entender la funcionalidad de la lectura (Cuetos, 2008). Es necesario, en los primeros actos de enseñanza de la lectura, tener presente estas dos características, proponiendo, a quien aprende a leer, estrategias que le permita descubrir tanto el carácter fonológico como el ortográfico de las escrituras alfabéticas. Para poner en marcha la ruta subléxica es necesaria una reflexión sobre la propia naturaleza fonémica de la lengua. Cuando un alumno se dispone a leer la palabra por vez primera, debe identificar las unidades lingüísticas que componen la palabra (grafemas), asociar cada unidad a un símbolo (fonema), para luego, a través de una síntesis fonológica, lograr una representación oral de la palabra que permita acceder a su significado. Y, por otro lado, el alumno debe poseer un buen léxico visual que le facilite el empleo de esta vía léxica, puesto que dota a la lectura de una gran fluidez y reduce la carga cognitiva que implica la actividad, liberando recursos cognitivos para los procesos superiores, sintáctico y semántico. También es preciso exponer al niño de forma continuada a las palabras y enseñarlo a realizar representaciones globales de la palabra, para que éstas puedan pasar a ese almacén visual de reconocimiento global (Ramos, 2004).

Para concluir este apartado, queremos destacar que no sólo es importante tener en cuenta el método de enseñanza en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que es imprescindible conocer qué avances existen en las teorías del desarrollo actuales y qué aportan estas teorías a la labor de instrucción de la lectoescritura. Es por ellos que el siguiente apartado de este

capítulo hará un repaso rápido de las teorías del aprendizaje que existen, centrándose finalmente en desarrollar las que, según las últimas investigaciones, avalan el desarrollo del aprendizaje lectoescritor en la actualidad.

1.5. Aportaciones de las Teorías del Aprendizaje a la Lectoescritura.

Situaremos nuestra investigación bajo el paradigma de las Teorías de Aprendizaje Cognitivas y Neuropsicológicas, apoyadas en la Teoría del Aprendizaje Social y Cultural. Sin embargo, en este apartado he considerado oportuno hacer un repaso de todas las aportaciones que hacen las teorías del aprendizaje existentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, para, finalmente, añadir un apartado sobre Neuropsicología aplicada a la lectoescritura.

Numerosos autores diferencian entre teorías y modelos en educación, entre ellos Tracey y Morrow (2012) que definen teoría en educación como ““theory” refers to a well-documented explanation for a phenomenon related to teaching and/or learning”¹ (Tracey & Morrow, 2012, p. 4). Y así mismo, comparan las teorías con los modelos de la siguiente manera “Theory suggests abstract contemplation or insight, whereas model connotes a set of plan sor procedures”² (Tracey & Morrow, 2012, p. 10). Es decir, que las teorías engloban un conocimiento más amplio y abstracto de cómo se da el aprendizaje, mientras los modelos están más enfocados a describir procesos y procedimientos a seguir para alcanzar dichos aprendizajes.

Desde nuestro punto de vista, consideramos más adecuado hacer referencia a las teorías del aprendizaje en general enfocándolas al aprendizaje específico de la lectura y la escritura que es nuestro campo de estudio, ya que según Tracey y Morrow (2012) no existen unas teorías de la instrucción creadas

¹ "Teoría" se refiere a una explicación bien documentada de un fenómeno relacionado con la enseñanza y / o el aprendizaje (Tracey y Morrow, 2012, p.4)

² La teoría sugiere la contemplación abstracta o la profundización, mientras que el

² La teoría sugiere la contemplación abstracta o la profundización, mientras que el modelo connota un conjunto de procedimientos o planes (Tracey & Morrow, 2012, p.10)

únicamente para este campo de estudio sino que las teorías que surgieron para explicar el aprendizaje de manera general desde diferentes campos (pedagogía, psicología, sociología, lingüística y neurociencia) nos han servido o han influenciado en cómo se aprende a leer y a escribir de manera particular.

Según Gallego (2006) las teorías del desarrollo actuales reflejan la existencia de unas condiciones previas necesarias para poder iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes, y que estos precursores de lectoescritura están vinculados a la edad y, por tanto, a la maduración neurológica. Podemos decir que estas condiciones previas a las que Gallego hace referencias son los precursores de la lectura que nosotros hemos tenido en cuenta en nuestra investigación y que las teorías que se basan en ellos vienen planteadas desde una perspectiva cognitiva y neuropsicológica, por tanto, serán las más ampliadas en el marco teórico que estamos llevando a cabo.

Las teorías del desarrollo defienden que el niño va pasando por una serie de fases o etapas con respecto al lenguaje escrito, por lo que el aprendizaje de la lectura ha sido estudiado como un proceso de desarrollo a través de una serie de etapas ordenadas, como hemos visto en el apartado sobre las etapas de aprendizaje de la lectura. De esta forma, Alfaro (2001) defiende que es necesario contemplar la explicación de la lectura como un proceso diacrónico, en evolución, en el que cada una de las etapas estaría caracterizada por el establecimiento y uso de una estrategia específica y más avanzada de lectura, apoyada en los recursos cognitivos, perceptivos y lingüísticos que los alumnos tienen en función de la edad y de la experiencia previa (Carrillo y Marín, 1996). Basándonos en esto, seguimos defendiendo las teorías cognitivas y neuropsicológicas frente a las demás existentes.

Las teorías del aprendizaje se remontan a varios años antes de Cristo y han seguido existiendo hasta nuestros días. Tracey y Morrow (2012) hacen un recorrido por todas las teorías del aprendizaje y especifican qué es lo que más ha influenciado esa teoría en el aprendizaje específico de la lectoescritura. Comienzan por las Teorías Históricas Tempranas y la Teoría Conductista, en

las que se centran varias vertientes diferentes.

Alrededor del 400 a.C. existía la Teoría de la Disciplina Mental, liderada por Platón, que aportó al aprendizaje de la lectoescritura la visión de que era necesario realizar actividades lectoras diariamente para practicar y mejorar en esta habilidad. Podemos decir que se relaciona con la importancia que en la actualidad se le da, desde algunas teorías, a repetir lecturas y practicar esta habilidad para llegar a la automatización y así pasar de leer mediante la ruta subléxica a la ruta léxica y adquirir fluidez lectora, lo que le llevará a mejorar en comprensión lectora. Esto también podemos relacionarlo con la Neuropsicología, ya que las claves de la plasticidad cerebral son la edad y el entrenamiento para crear nuevas y mejores conexiones neuronales, por tanto, la práctica repetitiva ayuda a la plasticidad cerebral y a establecer circuitos neuronales más eficientes.

Posteriormente, alrededor del 350 a.C., Aristóteles encabezó las Teorías Asociacionistas que basaban el aprendizaje lector en la comprensión lectora para lo que se servían de asociar ideas relacionadas y mejorar la comprensión de lo que leían. Una teoría bastante similar a la constructivista pero menos compleja.

Mucho tiempo después, sobre los años 1700, aparecieron Teorías del Aprendizaje creadas por lo que se consideran los padres de la Pedagogía como son Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Estos autores expusieron las Teorías Reveladoras en el que la lectura y la escritura eran el centro de todas sus clases. A partir de este momento la lectura y la escritura se convirtieron en habilidades básicas para adquirir cualquier aprendizaje. Esta idea sigue estando vigente en este campo de investigación ya que somos conscientes de que saber leer y escribir abre la puerta al resto de aprendizajes, sean del tipo que sean.

En los años 1870, surgió la corriente Estructuralista, en la que destacan autores como Wunt, Cattell, Javal, Quanz y Dearborn. Lo más importante fue la creación de una Fundación Científica enfocada al aprendizaje temprano de la lectura en la que se recogían ideas revolucionarias dentro de nuestro campo de

estudio, como plantearse el tipo y tamaño de letra a la hora de enseñar a leer y a escribir. En este momento se iniciaron los primeros estudios de investigación sobre lectura y escritura cambiando el tamaño y tipo de letra para que los niños puedan leer mejor. Todavía hoy no se ha llegado a un acuerdo de qué tipo de letra es la más adecuada para enseñar a leer y a escribir porque cada una tiene sus ventajas e inconvenientes y a cada aprendiz le favorece una. Esta es una de las cuestiones planteadas en la propuesta educativa que se hace a los docentes en este trabajo.

De los años 1920 a 1950, surgió una corriente muy marcada en cuanto a explicar cómo se aprende, las Teorías Conductistas, en las que se relacionaban estímulos, respuestas, premios y castigos para conseguir un aprendizaje. Existen tres teorías dentro de ésta y cada una de ellas aporta al aprendizaje lectoescritor una característica. En primer lugar, sobre 1920, Paulov y Watson lideraron la Teoría del Condicionamiento Clásico que aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura podemos decir que aporta la idea de que si creamos experiencias de lectura positivas y enfocadas a que el niño tenga éxito en esta habilidad propiciaremos que éste se motive hacia ese aprendizaje. Además, de tener muy en cuenta de que si el niño realiza alguna asociación negativa hacia la lectura hay que intentar compensarla con experiencias y sucesos positivos. Nos habla de lo importante que es asociar momentos positivos a la lectura para que el niño practique esta habilidad y cree un vínculo satisfactorio con ella. También sobre los años 20, Thorndike modifica esta teoría sin desprenderse de la base de la misma creando la Teoría del Conexionismo que aporta al aprendizaje lectoescritor la importancia de presentar dicho aprendizaje en secuencias por orden de dificultad. Finalmente, alrededor de 1950 aparece la Teoría del Condicionamiento Operante de Skinner que nos recomienda una instrucción directa del aprendizaje lectoescritor basado en incentivos, es decir, en premios o castigos. Esto se puede relacionar con las teorías actuales en que el lenguaje escrito no es una habilidad innata sino que precisa de instrucción directa como aporta esta teoría.

Una vez repasado lo que aportan las primeras teorías del aprendizaje, vamos a centrarnos en las teorías que aparecen en investigaciones educativas actuales,

partiendo de las Teorías Constructivistas, siguiendo por las Teorías del Desarrollo Lector, las Teorías del Aprendizaje Social y terminando con las Teorías Cognitivas y del Procesamiento de la Información, dentro de la cuál se encuentra la Neuropsicología. En la figura 1.5 mostraremos un cuadro-resumen de los modelos de acceso a la lectura que se enmarcan dentro de cada Teoría del Aprendizaje (algunos de ellos ya los hemos desarrollado en el apartado de Modelos de Lectura dentro de este mismo capítulo) y, a continuación, dedicaremos unos párrafos a reflejar las aportaciones más significativas que han realizado cada una de ellas al aprendizaje lector y escritor.

Figura 1.5: Teorías del Aprendizaje relacionadas con la Lectoescritura

	Década de 1930	Década de 1960	Década de 1970	Década de 1980	Década de 1990	De 2000 en adelante
Constructivismo	Enseñar a través de preguntas (Dewey)		Teoría Psicolingüística (Smith, Goodman)			
	Teorías de esquema (Bartlett)		Teorías del Lenguaje Global (Goodman)			
	Transaccional/ Teoría de respuesta lectora (Rosenblatt)		Teoría Metacognitiva (Flavell, Brown)			
			Teorías de compromiso (Guthrie, Wigfield)			
Teorías del Desarrollo	Teoría del Desarrollo Cognitivo (Piaget)		Teoría del desarrollo lector (Holdaway)	Modelos de lectura por etapas (Ehri, Chall, Gough, Frith)		
	Teoría de la Maduración (Morphett & Washburn)			Teoría Emergente de la Lectura (Clay)		
				Teoría Familiar de la Lectura (Taylor)		
Aprendizaje Social			Teoría Sociolingüística (Bernstein)		Teoría del Tercer Espacio (Lefebvre)	
			Teoría Socio-Cultural (Bronfenbrenner)			
			Constructivismo Social (Vygotsky)			
			Teoría del Aprendizaje Social (Bandura)			
			Teoría crítica de la lectura (Freire)			
Procesamiento de la información-Cognitiva		Modelo del Procesamiento de la Información (Atkinson y Shiffrin)	Modelo de Gough	Modelo Interactivo-Compensatorio (Stanovich)	Modelo del Procesamiento en Paralelo/ Conexionismo (Seidenberg y McClelland)	Contribuciones de la Neurociencia (Goswami)
			Modelo del Procesamiento Automático de la información (La Berge & Samuels)	Modelo de Diferencia en las variables fonológicas (Stanovich)	Modelo de Doble Ruta en Cascada (Colheart y Rastle)	
			Modelo interactivo (Rumelhart)		Hipótesis del Doble Déficit (Wolf y Bowers)	

Nota: Elaborado a partir de Tracey y Morrow (2012)

Desde una perspectiva constructivista, que comenzó hacia los años 20 y sigue presente en nuestros días, podemos distinguir seis teorías que aportan ideas clave al aprendizaje lector y escritor. En 1930 destaca, en primer lugar, Dewey con la enseñanza a través de preguntas, donde la lectura se considera la habilidad

básica para poder resolver actividades de aprendizaje planteadas mediante preguntas básicas que hay que resolver de manera colaborativa. Otra de las teorías constructivistas que surgió alrededor de 1930 fue la Teoría del Esquema de Bartlett que hablaba de ir construyendo la lectura a través de esquemas mentales que el niño posee, de su cultura y sus experiencias previas que le hace llegar a la lectura y, posteriormente, mediante la técnica de “tormenta de ideas” construir el conocimiento lector y escritor, es decir, no tener preparado de antemano un vocabulario completo a trabajar o unas actividades cerradas sino que mediante las ideas que surjan junto a los estudiantes y sus esquemas mentales previos trabajar la lectura y la escritura. Finalmente, en 1930, Rosenblatt describe la Teoría Transaccional o Teoría de la Respuesta Lectora en la que la aportación más clara al aprendizaje lectoescritor se basa en que cada lector da una respuesta única ante un determinado texto y que los docentes debemos contar con ello y saber trabajar desde esa perspectiva. Es decir, que el significado de un texto no radica en la obra escrita sino en la interpretación que cada lector dé a ese texto. Esta autora defendía que el acto de leer creaba un vínculo entre el lector y el texto necesario para el aprendizaje y que cada lector entiende el texto de una manera en base a sus conocimientos previos, sus creencias y el contexto en el que está leyendo en ese preciso momento. Dentro de su teoría hacía diferencias entre dos tipos de lectura: por un lado, una lectura más común en la que el objetivo del lector es sacar información del texto (lo que ella llama lectura “eferente”) y, por otro lado, una lectura más placentera que tiene el objetivo de disfrutar de lo que se lee (lo que ella llama lectura estética).

Unos años más adelante, alrededor de 1970 y hasta nuestros días, aparecen tres teorías constructivistas muy relacionadas con el aprendizaje actual de la lectoescritura. En primer lugar, hablaremos de la Teoría Psicolingüística destacando a autores como Smith y Goodman. La Psicolingüística es una rama de la ciencia centrada en cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje. Desde esta teoría se defiende que la base para adquirir el lenguaje escrito es el lenguaje oral. Además aporta que los lectores buscan el sentido al texto desde el principio del aprendizaje y que la lectura es más que todos los procesos cognitivos que se involucran en ella sino que es importante el

conocimiento previo donde va a anclarse ese conocimiento lector. El enfoque psicolingüístico identifica las causas del fracaso lector y sitúa el problema en las deficiencias del lenguaje del niño, particularmente en las dificultades para convertir los grafismos de la escritura en unidades fonológicas (Ellis, 1981; Vellutino 1982). De ahí la importancia de considerar los métodos fonéticos-fonológicos centrales en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin olvidar todas las aportaciones que el resto de teorías y modelos hacen al aprendizaje de estas habilidades.

En 1970 aparece también la Teoría del Lenguaje Global o del Lenguaje Integral de Goodman y la Teoría Metacognitiva de Flavell y Brown que hablan de la importancia de plantear actividades que evalúen la comprensión que se hace de la lectura. Para terminar con las teorías de corte constructivista, en 1970, surge la Teoría del Compromiso de Guthrie y Wigfield que aporta estrategias para enseñar a leer que hacen que los estudiantes se comprometan con la lectura y la escritura. Estas estrategias son, por ejemplo, utilizar temas motivadores para introducir las lecturas, que los estudiantes elijan textos y temas sobre los que quieren leer, el uso de actividades prácticas, que los estudiantes dispongan de una gran variedad de textos tanto en el tema como en el género para que busquen el que más le interese y valorar el trabajo en equipo o la integración social del grupo mediante la lectura. Estas estrategias son totalmente aplicables hoy en día en el aula, por tanto, las tendremos en cuenta en las propuestas educativas que añadiremos en los capítulos finales de este trabajo.

En general, la Teoría Constructivista, sea desde la perspectiva que sea, nos recuerda la importancia y necesidad de saber leer y escribir para el día a día y nos plantea una metodología de enseñanza-aprendizaje que más que hablar de una enseñanza más mecánica se acerca más a los métodos globales dando utilidad a la habilidad que queremos que los estudiantes adquieran. Consideran la lectura como un proceso constructivo donde el lector trae, mediante la lectura y la escritura, todo aquello que conoce por sus experiencias, cultura y creencias previas, y junto con esto se activan sus procesos psicolingüísticos usando estrategias cognitivas para construir nuevos conocimientos. Sin

embargo, teniendo en cuenta que estamos trabajando con población en riesgo social y cultural es muy importante destacar que se ha demostrado que el aprendizaje por descubrimiento o constructivista es altamente problemático en contextos de pobreza (Abadzi, 2008, p. 17). El campo educacional que relaciona lectura y constructivismo pone sobre la base de la nueva evidencia científica acerca de la memoria y su impacto sobre el aprendizaje lector que toma partido sin matices a favor de los métodos fonéticos (o silábicos) en la enseñanza de la lectura inicial, otorgando predominancia crucial a la velocidad lectora, cuestionando así la adecuación del constructivismo, muy arraigado en países como Bolivia, como abordaje metodológico ineficaz en contextos de pobreza (Abadzi, 2008). No parece difícil comprender por qué las investigaciones de métodos constructivistas con población en riesgo social y cultural dan resultados negativos ya que si se parte de los conocimientos y experiencias previas que tienen los estudiantes, éstas serán muy pobres en dichas poblaciones y habrá que trabajar precisamente desde otro enfoque para aportarles lo que su contexto no les aporta. Es por ello, por lo que nosotros en nuestra investigación intentamos enseñar métodos fonéticos-fonológicos desde un enfoque enriquecedor y multicultural con materiales novedosos y motivadores como, por ejemplo, PROLIN (Suro et al., 2013) y LOLE (Mayor y Zubiauz, 2011).

Otro de los grandes paradigmas en educación son las Teorías del Desarrollo, teorías más basadas en la evolución y maduración del niño, y que hablan de períodos críticos del aprendizaje, edades clave para el desarrollo de determinadas habilidades y necesidad de “esperar” en algunos casos para no frustrar al estudiante. Surgen a partir de 1930 y hoy siguen aportando ideas al aprendizaje en general y al aprendizaje lectoescritor en particular.

Partimos de la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, creada en 1930, que nos aporta que el desarrollo cognitivo del niño afecta al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y que la instrucción de la misma debe tener en cuenta a esas etapas del aprendizaje y no adelantarse a ellas. La Teoría de la Maduración Lectora, donde destacan entre otros los autores Morphett y Washburn, que defiende que hay que esperar a que el niño alcance una

determinada edad para inicial la instrucción lectoescritora, previa a esa edad es contraproducente trabajar la lectura y la escritura porque el niño no está “maduro” a nivel de desarrollo cognitivo. En 1970, dentro de esta perspectiva evolucionista aparece la Teoría del Desarrollo Lector, de Holdaway entre otros, que nos aporta la importancia de trabajar con gran variedad de libros a la hora de enseñar a leer y de realizar lecturas compartidas adaptadas a la edad del aprendiz.

Ya en 1980 surgen tres teorías evolucionistas diferenciadas: Modelo de lectura por etapas, Teoría Emergente de la Lectura y Teoría Familiar de la Lectura. Las aportaciones más destacables de cada una de ellas según Tracey y Morrow (2012), y con las que nosotros estamos de acuerdo y tendremos en cuenta a la hora de realizar nuestras propuestas educativas finales, son respectivamente: usar el ambiente y el contexto a la hora de enseñar a leer y escribir teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentra el sujeto que aprende, que el aula sea un entorno rico en cuanto a lectura y escritura se refiere (decoración, libros, etc.) e involucrar a las familias en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto también supone un reto en poblaciones sin recursos como la que nosotros seleccionamos pero es muy importante que tanto políticos, directivos de las instituciones educativas como docentes sean conscientes de cuánto puede favorecer un ambiente rico y la implicación de toda la comunidad educativa para cualquier aprendizaje, pero más específicamente a la hora de hablar del aprendizaje lectoescritor.

Las Teorías del Aprendizaje Social en las que destacan autores como Vygotsky y Bandura podemos destacar, sobretodo, la importancia del ambiente y del contexto a la hora de aprender, ya sea a leer y a escribir o a cualquier otro aprendizaje; y lo importante que es partir de conocimientos previos que se han adquirido de la cultura, del ambiente, de experiencias previas de aprendizaje para avanzar en cualquier aprendizaje. Dentro de esta perspectiva del aprendizaje social, Tracey y Morrow (2012) destacan las aportaciones de la Teoría Sociolingüística de Bernstein con respecto a la necesidad de tener experiencias con el lenguaje desde el principio de nuestra vida para poder adquirir la habilidad lectora. En base a esto hemos querido destacar un capítulo específico, capítulo 3, sobre la influencia que tiene el lenguaje oral en la

adquisición del lenguaje escrito. Otra aportación destacada es la de la Teoría Socio-Cultural de Bronfenbrenner y la Teoría Constructivista-Social de Vygotsky que habla del enriquecimiento de leer en grupos de edad, por ejemplo, leer juntos todos los compañeros en clase para ir construyendo el conocimiento lector juntos. La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura destaca la *técnica del modelado*, en la que el instructor o los adultos que rodean al niño deben ser ejemplo lector y escritor para que él “copie” esa habilidad y se motive para adquirirla. Por último, en los años 70, Freire con su visión crítica social pedagógica, nos recuerda que la alfabetización es la clave para ser libres y poder entender el mundo a nivel social y político. Los estudiantes desde esta perspectiva deben sentirse partícipes y responsables de su aprendizaje para poder aportar a la sociedad lo mejor de él. Dentro de la perspectiva social, en 1990, conocemos la Teoría del Tercer Espacio en la que Lefebvre aporta la necesidad de aprender a leer y a escribir con materiales de la cultura popular. Esta idea la tienen bastante extendida en la población boliviana, ya que al existir numerosas etnias y querer mantener y transmitir la cultura de todas ellas, han elaborado materiales específicos para cada una de ellas basado en su cultura.

Por último, hablaremos de las Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Muchos de los modelos que aquí se incluyen ya los hemos tratado en el apartado de Modelos de Lectura, sin embargo, en éste lo que haremos será decir de manera muy resumida qué aporta cada modelo a la instrucción de la lectura y la escritura basándonos en lo enumerado por Tracey y Morrow (2012). Tanto la Teoría del Procesamiento de la Información que nace en 1960, como la Teoría o Modelo del Doble Déficit en la lectura de 1990, centran su importancia en hacer un buen diagnóstico del aprendiz para saber qué puntos fuertes y puntos débiles presenta antes de iniciar el aprendizaje lectoescritor. Esto es lo que pretendemos enseñar a los orientadores con nuestra propuesta educativa, que de manera sencilla sepan en qué momento del aprendizaje se encuentra cada estudiante y qué habilidad hay que trabajar en él para potenciar la habilidad lectoescritora en general, además, mediante un buen diagnóstico, también podremos detectar posibles dificultades de aprendizaje y acatarlas antes de que creen un verdadero problema en el niño. El Modelo de Gough habla de la

importancia de la decodificación y del conocimiento de las letras, el Modelo del Procesamiento de la Información Automática de LaBerge y Samuel proporcionan una guía de cómo enseñar a leer y a escribir por etapas, los Modelos interactivos hablan de flexibilizar el aprendizaje lectoescritor y mezclar lo bueno de cada teoría además de tener en cuenta el contexto en el que se aprende. El Modelo de Diferencia en las Variables Fonológicas nos aporta una de las claves de la adquisición de la lectoescritura en castellano mediante el desarrollo de actividades de conciencia fonológica en el aula y dando estrategias de cómo trabajarlas también desde la familia. La conciencia fonológica es el precursor de lectura más defendido por los últimos estudios y pieza indispensable en nuestro estudio, por lo que será descrito en capítulos posteriores y por lo que nuestra propuesta educativa girará en torno a ella.

Finalmente, a partir del año 2000 las aportaciones de la Neurociencia al aprendizaje en general, y al campo de estudio de la lectoescritura en particular, ha supuesto uno de los avances más importantes, por lo que a continuación dedicaremos un apartado exclusivo a esta teoría cognitiva.

1.6. La Neuropsicología de la lectura y la escritura.

En la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre la lectura se comprueba que la mayor parte de ellas se encuadran dentro de la Psicología Cognitiva, dentro de la cuál encontramos la Neuropsicología como la perspectiva más actual.

La Psicología Cognitiva es un área de investigación dedicada al estudio del funcionamiento de los procesos cognitivos responsables de nuestra actividad mental y, en definitiva, de nuestra conducta (Cuetos, 2012, p. 8). Por otro lado, podemos añadir que la Psicología Cognitiva centra su campo de estudio en la comprensión de la percepción, el pensamiento y la memoria humana. Entiende que el sujeto expuesto a una experiencia determinada de aprendizaje es un sujeto activo (Bruning et al., 2005).

Como hemos resumido anteriormente, a lo largo del siglo XX, se han ido planteando diferentes interpretaciones acerca del proceso de adquisición de la lectura. Hasta los años 80, las teorías existentes se argumentaba que los

procesos de adquisición del lenguaje escrito como subsidiarios del desarrollo evolutivo del dibujo, tal y como exponía Lurçat (1985). Esto es importante destacarlo porque al inicio de nuestra investigación comprobamos que todavía había ideas de este tipo entre los docentes bolivianos que tuvimos que interpretar y debatir mediante investigación educativa.

A finales de la década de los 70, empezó a cobrar importancia la teoría de que el proceso de adquisición de la lectura era un proceso de naturaleza psicolingüística, vinculado directamente al desarrollo del lenguaje oral, tal y como se contemplan en los trabajos de Alegría (2006) y Cuetos (1989). De forma paralela, surgió una línea de investigación, con influencias psicolingüísticas y cognitivas, que señalaba que el aprendizaje del lenguaje escrito no quedaba minimizado a una asociación entre formas gráficas y sonoras, sino que consistía en una reconstrucción conceptual del objeto a conocer. También empezó a surgir el concepto de “madurez lectora” que ha ido evolucionando. Comenzó fijando el inicio del aprendizaje lectoescritor en un momento muy concreto de desarrollo del niño (empezó por los 8 años y ha ido oscilando entre los 6 y los 9) en la que no podías iniciar la instrucción lectora hasta que no llegara esa edad, hasta comprender que es necesario que el niño posea ciertos requisitos previos (lo que en nuestra investigación denominamos precursores de lectura y ampliaremos en el capítulo quinto) y que podemos trabajar con la estimulación lectoescritora desde muy temprana edad haciendo este aprendizaje motivador y divertido y observando cuándo el niño va estando preparado para iniciar la instrucción de la lectoescritura como tal.

Algunos autores como Diack (1960) afirmaba que, en EE.UU especialmente, la enseñanza real de la lectura se posponía tanto que en lugar de preparar a los niños para leer, se aburrían mientras esperaban a que se les enseñara, lo que hacía percibir que no era bueno esperar a que el niño alcanzara la madurez lectora tal y como las teorías defendían inicialmente. En esta época, Downing (1963) acuñó el término de “readiness” o “madurez lectora”, para definir el momento óptimo de desarrollo, en que cada niño puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho. Sin embargo, este concepto tampoco convencía del todo por su sentido tan determinista que atribuye sólo a los factores neuropsicológicos

relacionados con la madurez, el aprendizaje de la lectura.

Durante los últimos años, varios términos han sido utilizados para referirse al concepto de madurez lectora, como el de prelectura (pre-reading) o el de inicio a la alfabetización (emergent literacy, early literacy), aunque el término más empleado ha sido el de preparación a la lectura o madurez para el aprendizaje de la lectura (reading readiness). Cada autor ha descrito este término de una forma determinada. Dechant (1991) considera que "Reading readiness" es el momento en que la lectura es fácil de enseñar: un punto en el tiempo en que el niño está listo para aprender a leer más eficientemente. En cambio, para Clay (1992), la preparación a la lectura es un período de transición, que dura varios meses, desde que el niño evoluciona de ser un no lector a ser un lector principiante.

De esta forma, siguiendo a Braslavsky (2000), el concepto de madurez para el aprendizaje lector hace que se termine con la concepción clásica de que existía un momento en el desarrollo del niño que era el idóneo para aprender a leer.

Por eso, tal y como indica Molina (2008), todas las experiencias pedagógicas que defendían el término de madurez lectora no poseen justificación científica precisa. Esto ha provocado que actualmente haya evolucionado y que apenas se use, utilizándose el término de prerrequisitos lectores o de precursores tempranos, tal y como lo hacían ya Brunet y Défalque (1989). Así mismo es cómo se presentan en este trabajo.

Tras la evolución del concepto de madurez lectora, destacamos que las consecuencias de retardar esta enseñanza son graves, pues los niños que han sido privados de una estimulación precoz no alcanzarán nunca el nivel intelectual al que hubieran podido llegar, remarcando la importancia en los efectos positivos de una estimulación temprana. En relación a esto, existen numerosas experiencias que de una forma u otra intentan promover el aprendizaje de la lectura y/o de otros aprendizajes académicos lo antes posible, es decir, antes de lo que estaba estipulado convencionalmente (Cohen y Gilabert 1986; Jolibert, 1984).

Como antecedente a esta perspectiva, se encuentra Bruner (1978)

representante de la línea neocognoscitiva que plantea que "cualquier contenido puede ser enseñado de forma intelectualmente válida a cualquier edad, si el educador organiza eficazmente su enseñanza". En esta misma línea, Vygostky (1979) también ha defendido enseñar a leer de forma temprana, dado que encuentra una relación evidente entre el desarrollo de los procesos intelectuales superiores y el aprendizaje de la lectura en edades tempranas, atribuyendo al lenguaje escrito la función de mediador entre las formas superiores de pensamiento.

Finalmente, en investigaciones recientes sobre la temática, se ha observado una tendencia, que sin olvidar el enfoque psicolingüístico, se da gran importancia a la intervención temprana, surgiendo conceptos como "preparación a la lectura" o "alfabetización emergente". Este enfoque defiende que en el aprendizaje de la lectura hay una continuidad que se inicia a partir del desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica, en interacción con los estímulos del medio ambiente alfabetizado a través de algunos procesos cognitivos que se desarrollan progresivamente y que pueden ser determinantes del éxito en las etapas siguientes del aprendizaje de la lectura (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012). Investigadores como Foorman, Breier, y Fletcher (2003) señalan la importancia de enseñar lo más tempranamente posible la lectura, o como Al Otaiba y Fuchs (2002) que defienden que el objetivo de la educación infantil es proporcionar experiencias que hagan de la lectura un proceso automático, que puedan facilitar el desarrollo de los sistemas neuronales responsables de leer con fluidez. Y desde esta perspectiva comienza a introducirse la Neurociencia en la Educación creándose la Neuroeducación o Neuropsicología aplicada a la educación. Esta ciencia no cierra una edad para enseñar a leer o escribir, una de las grandes preocupaciones que encontramos en los docentes, pero si tienen que decantarse por cuál es el momento oportuno para empezar el aprendizaje de la lectura no dudan que debe iniciarse en la etapa de educación infantil, alrededor de los 4 años. Es así porque en estas edades el cerebro está realizando gran número de sinapsis, desarrollando gran parte de las conexiones entre neuronas que formarán las principales redes cerebrales. Es, por tanto, en este momento cuando el cerebro, debido a su plasticidad, puede afianzar el aprendizaje, mucho más

que en cualquier otra etapa posterior del desarrollo (D'Arcangelo, 2003; Florez-Romero y Arias-Velandia, 2009). D'Arcangelo (2003) defiende que entre los cuatro a los seis años, en el cerebro se reducen, se cierran e incluso se refuerzan las sinapsis, las conexiones entre las células cerebrales. Durante estas edades, el cerebro está más capacitado para “absorber” la información que le llega que en edades posteriores del desarrollo. Por eso, cuando los niños pequeños comienzan a leer, estas conexiones no deben ser deterioradas. Es necesario predisponer al estudiante de experiencias que lleven a la lectura automática y que provoquen la construcción de sistemas neuronales responsables de la fluidez en la lectura. Este es uno de los puntos a tratar y explicar en nuestra propuesta educativa para docentes.

Sin embargo, el enfoque psicolingüístico sigue estando presente en las consideraciones de la Neuropsicología, teniendo en cuenta que desarrollar un buen nivel de lenguaje oral y promover la sensibilidad a los sonidos es básico para conseguir una adquisición lectoescritora adecuada. Desde esta nueva perspectiva, se considera también fundamental el identificar de forma temprana al alumnado que pudiera tener problemas en el acceso a la lectura para prevenir las futuras dificultades en ella (Dávila, 2013).

Los trabajos que estudiaban la relación entre las alteraciones en el aprendizaje lector y las lesiones cerebrales tuvieron una enorme importancia en el avance educativo, ya que reunieron dos áreas de trabajo que se encontraba muy distantes: la cognitiva, que investigaba en los laboratorios con sujetos sanos formulando modelos sobre el procesamiento lector; y la clínica, que investigaba en los hospitales los trastornos lectores de los pacientes que habían sufrido daños cerebral. La unión de estas dos áreas dio lugar a una nueva disciplina, la Neuropsicología Cognitiva.

Las neurociencias cognitivas estudian las bases neuronales de la actividad mental. Esta ciencia está permitiendo conocer el funcionamiento del cerebro y la relación cerebro-cognición. Cada vez se conocen mejor los mecanismos biológicos que subyacen al aprendizaje, cuáles son los circuitos cerebrales responsables de las funciones ejecutivas y las bases de la plasticidad cerebral (Cuetos, 2012).

Gracias a la tecnología de la imagen, en la actualidad podemos “ver” cómo lee el cerebro (Wolf, 2008). No nacimos para leer. Inventamos la lectura y modificamos la organización de nuestro cerebro, lo que a su vez amplió nuestra capacidad de pensar, que por su parte alteró la evolución intelectual de nuestra especie (Wolf, 2008, p. 19). La capacidad de nuestro cerebro de moldearse de acuerdo a la experiencia (plasticidad) es la que hace posible que la lectura y la escritura hayan modificado la organización de nuestro cerebro.

Cada uno de los componentes del sistema lector depende de zonas cerebrales distintas, así los procesos de identificación de letras depende de zonas occípito-temporales, los procesos léxicos de zonas parieto-temporales, los sintácticos de zonas perisilvianas, y los semánticos de amplias zonas del cerebro, pero fundamentalmente de los lóbulos frontales, lo que significa que pueden adquirirse de forma separada y también pueden dañarse de manera independiente (Cuetos, 2012, p. 16).

Cualquier aprendizaje tiene efecto sobre nuestro cerebro, es decir, que cada aprendizaje implica cambios en nuestra estructura cerebral por el establecimiento de nuevas conexiones sinápticas y la formación de nuevas redes neuronales. Todo esto lo conocemos hoy día gracias a las técnicas de neuroimagen mediante las cuáles se pueden observar tanto las modificaciones morfológicas como las funcionales producidas como consecuencia de los aprendizajes. Por tanto, si con las técnicas de neuroimagen se pueden ver los efectos del aprendizaje sobre el cerebro, se podrá establecer una relación directa entre las neurociencias cognitivas y el mundo de la educación (Blakemore y Frith, 2007). Esta es la fundamentación de la creación de un nuevo término muy extendido en los últimos años: la Neuroeducación, entendida como la ciencia que estudia la relación entre cerebro y aprendizaje. En caso de las neurociencias cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura podemos decir que el objetivo es ayudar a mejorar el aprendizaje lectoescriptor basándose en el conocimiento de las redes neuronales responsables de la actividad de leer, así como los mecanismos y circuitos que

no funcionan de manera adecuada en los niños que presentan dificultades con la lectura y la escritura (Cuetos, 2012).

Hasta hace aproximadamente dos décadas, el estudio morfológico cerebral se veía limitado al análisis post-mortem. Actualmente existen las técnicas de imagen in-vivo, que permiten observar la activación cerebral de las personas mientras realizan una actividad lingüística. Entre las técnicas de neuroimagen más utilizadas se encuentran la tomografía axial computarizada (TAC), la tomografía por emisión de positrones (TEP) y la resonancia magnética funcional (RMf) (Ballesteros, 2010; Cuetos, 2012). Haciendo uso de estas técnicas en los estudios podemos conocer cómo se produce la adquisición de la lectoescritura en nuestro cerebro seleccionando distintos grupos de sujetos. La mayoría de las investigaciones realizadas sobre el funcionamiento cerebral durante la lectura se han basado en personas con dificultades lectoras, debidas a lesiones o a disfunciones cerebrales, buscando qué estructuras cerebrales estaban dañadas para conocer qué programa de intervención sería el más adecuado (Molina, 2008). Sin embargo, también se han trabajado con otros grupos de estudio como veremos a continuación.

Por un lado, se han comparado grupos de analfabetos y personas que sabían leer, que haciendo la misma actividad se han observado diferencias en las zonas activadas en el cerebro según pertenecieran a un grupo u otro. Por ejemplo, en un estudio de Castro-Caldas et al. (2000, citado en Cuetos, 2012) cuando compararon la actividad cerebral de ambos grupos mediante neuroimagen mientras repetían pseudopalabras observaron que las personas que sabían leer tenían mayor activación en el área temporal izquierda (área de lenguaje), mientras que los analfabetos tenían mayor activación en los lóbulos frontales, en concreto, en las zonas encargadas de la recuperación de los recuerdos. Cuetos (2012) también avala esta idea de que el cerebro de los lectores cuentan con algunos circuitos neuronales que no están desarrollados en los cerebros de los analfabetos. Esto se debe a que, como hemos ido diciendo desde el principio del texto, la lectura es una adquisición reciente y, por lo tanto, no está programada aún en el cerebro, no existe una única área cerebral responsable de la lectura. En consecuencia aprender a leer implica desarrollar circuitos que establezcan conexiones entre áreas destinadas a otras

funciones (entre la visual y la fonológica para lectura en voz alta, entre la visual y la semántica para lectura comprensiva, etc.), por tanto, las personas que no saben leer no habrán creado dichos circuitos neuronales.

Otra forma de comprobar los efectos que el aprendizaje de la lectura tiene sobre el cerebro es estudiando mediante neuroimagen los cerebros de niños que están aprendiendo a leer. Cuando los niños aprenden a leer, realmente están estableciendo conexiones entre áreas del cerebro destinadas a otras funciones y, con ello, desarrollando nuevos circuitos neuronales que posibilitan la lectura. Los estudios actuales con las técnicas de neuroimagen están permitiendo conocer cuáles son esos circuitos, al comparar los cerebros de niños que están aprendiendo a leer con niños mayores que ya son buenos lectores. También se comparan las áreas cerebrales que se ponen en funcionamiento dependiendo del tipo de palabras a leer, palabras conocidas o desconocidas, palabras regulares o irregulares, etc. Fruto de estos estudios, en los que se comparan los diferentes tipos de lectores y los diferentes tipos de palabras con variadas tecnologías que miden tanto la activación cerebral (mediante resonancia magnética funcional) como el curso del funcionamiento mediante magnetoencefalografía, como el tamaño de las áreas cerebrales mediante morfometría, o la conexión entre las distintas áreas mediante tractografía, actualmente tenemos una idea bastante completa de la circuitería cerebral responsable de la lectura. Eden, Jones, Cappell et al. (2004) analizaron la activación cerebral de los lectores de 6 a 22 años mientras tenían que detectar líneas superpuestas a garabatos o a palabras escritas. Las palabras escritas producían activación en el hemisferio izquierdo, y esta activación era mayor a medida que aumentaba la edad y la destreza lectora de los participantes. Por el contrario, había una disminución de actividad en el hemisferio derecho paralela con el incremento en el hemisferio izquierdo, ya que a mayor edad y destreza lectora menor actividad se producía en el hemisferio derecho. Tras estos resultados se concluye que el aprendizaje de la lectoescritura produce un cambio de actividad en los hemisferios cerebrales correlacionado con que a medida que aumenta la destreza lectora del lector son menos importantes los aspectos perceptivos-visuales de las palabras (que

activan áreas del hemisferio derecho) y más importantes los lingüísticos (que activan áreas del hemisferio izquierdo).

Otra forma de estudiar cómo el aprendizaje de la lectura favorece el desarrollo de áreas y conexiones cerebrales, fue con exguerrilleros colombianos que estaban llevando a cabo un programa de inserción social. Mediante morfometría cerebral, estos investigadores compararon la densidad de material cerebral de un grupo de estos guerrilleros, que habían aprendido a leer, con otro grupo que todavía no había comenzado el aprendizaje de la lectura, y encontraron que los lectores tenían más materia gris que los analfabetos en cinco regiones posteriores del cerebro, principalmente en el hemisferio izquierdo. En concreto, estas eran las regiones en las que los lectores tenían más materia gris: la parte dorsal del lóbulo occipital (encargada de procesar estímulos visuales altamente discriminativos, como las letras); las circunvoluciones supramarginal y temporal superior del hemisferio izquierdo (responsables del procesamiento fonológico) y las circunvoluciones angular y temporal media posterior (encargadas del procesamiento semántico). También encontraron una mayor cantidad de materia blanca en los lectores en el splenium del cuerpo calloso. El cuerpo calloso es el tracto que une los dos hemisferios, y en la lectura juega un papel importante en la integración de la información visual procedente de los dos campos visuales.

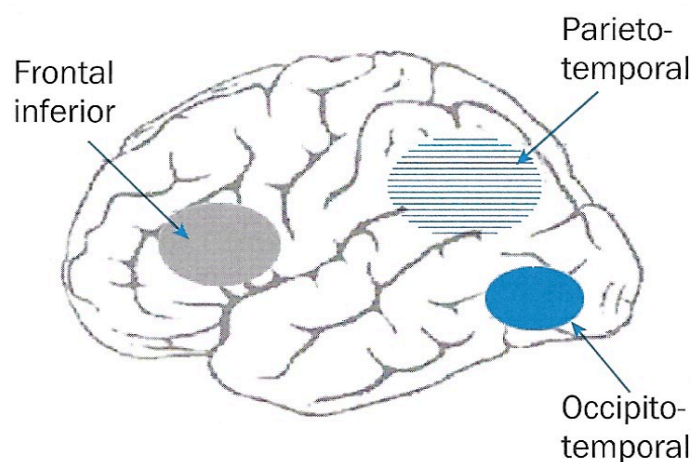
Teniendo en cuenta todas estas investigaciones se ha podido establecer cuáles son las áreas implicadas en el aprendizaje de la lectura. El aprendizaje de la lectura supone el desarrollo de un sistema cortical muy organizado, que integre los componentes ortográficos, fonológicos y léxico-semántico. Este sistema incluye tres áreas cerebrales del hemisferio izquierdo, una dorsal (temporoparietal), otra ventral (occipitotemporal), las dos posteriores y otra anterior, en la circunvolución frontal inferior (Cuetos, 2012).

Según Wolf (2008), la base de aprender a leer y escribir está en tres principios de la organización cerebral: la capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes (adaptación), la capacidad para crear áreas especializadas precisas de reconocimiento de patrones de información

(especialización); y, la habilidad para aprender a recoger y relacionar la información procedente de estas áreas de forma automática (automatización). Estos tres principios permiten al cerebro establecer nuevos caminos entre el área visual y aquellas que son responsables de los procesos cognitivos y lingüísticos, imprescindibles para el lenguaje escrito.

La lectura ha sido abordada desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, de la Psicología Escolar, de la Neuropsicología, etc. De esta forma, aunque cada uno de estos acercamientos realiza una potencial contribución, no existe en la actualidad una teoría global que ofrezca una visión integradora del proceso lector, de las dificultades de su aprendizaje y de su tratamiento (Torgesen, 1986; Satz, 1990). Sin embargo, se tendrá en cuenta la perspectiva de la Neuropsicología y de la Psicología Cognitiva puesto que son campos donde se han producido investigaciones sobre la lectura, donde hay bastante conocimiento y desde donde se ofrecen más posibilidades para mejorar su enseñanza (Dávila, 2013).

Figura 1.6. Áreas cerebrales implicadas en la lectura



Nota: Cuetos, 2012, p. 144.

En la figura 1.6. podemos observar qué áreas están implicadas en la lectura y su distribución cerebral. Por un lado, se hace referencia al sistema dorsal que comprende la circunvolución temporal superior con el área de Wernicke y el lóbulo parietal inferior, incluyendo las circunvoluciones angular y supramarginal. El papel de este sistema en la lectura es integrar la información

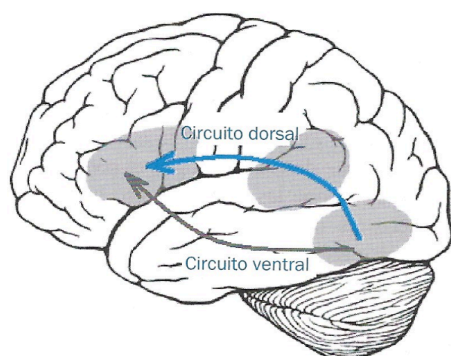
visual con la fonológica y semántica. En los lectores adultos, la circunvolución temporal superior responde con mayor actividad a las pseudopalabras que a las palabras familiares, lo que sugiere que este sistema interviene en el procesamiento fonológico relevante para el aprendizaje de nuevas palabras. Por otro lado, el sistema ventral incluye el área occipitotemporal inferior del hemisferio izquierdo, así como las circunvoluciones temporal media inferior del hemisferio izquierdo. El área occipitotemporal es especialmente relevante para la lectura, ya que de ella depende el sistema responsable del reconocimiento ortográfico de las palabras. De hecho, ha sido denominada por algunos autores como el área de la forma visual de las palabras. Esta área, situado en la circunvolución fusiforme, se activa ante la presencia de palabras presentadas visualmente, en cambio, no se activa ante palabras presentadas de manera auditiva. Interesante diferencia a tener en cuenta si lo que queremos evaluar es el procesamiento perceptivo visual o el auditivo. Además, como prueba de la importancia que tiene en el reconocimiento visual de palabras, cuando se produce una lesión en ella los pacientes pueden identificar letras individualmente, pero no consiguen leer las palabras globalmente, lo que se denomina alexia pura. Además, la actividad de esta área correlaciona altamente con la destreza lectora: cuanto mayor es la destreza de un individuo más actividad se produce en ella ante la presencia de palabras escritas. En un principio, los niños no muestran actividad en esa zona, sólo se va desarrollando a medida que vas queriendo fluidez lectora. Y ese desarrollo, más bien tardío, no mantiene relación con la edad, si no con la experiencia lectora, lo que indica que sólo tienen lugar como consecuencia de la aprendizaje de la lectura. Es decir, que la Neuropsicología de la lectura no defiende que el cerebro al llegar a una determinada edad podrá leer, como hemos visto en las teorías del Desarrollo, sino que sabemos que es necesario realizar una instrucción directa de este aprendizaje.

Las zonas temporales media e inferior izquierda se encargan del procesamiento semántico. Numerosos estudios de neuroimagen han comprobado que las tareas que exigen acceder al significado de las palabras activan necesariamente las zonas inferior y media del lóbulo temporal. Igualmente, los estudios con pacientes han comprobado que las lesiones en

esas áreas producen pérdida de información semántica. Finalmente, el sistema anterior se corresponde con la circunvolución frontal inferior. Éste sistema es responsable de la decodificación fonológica durante la lectura, aunque no sólo en la lectura, sino también en la denominación oral, en el habla espontánea y en cualquier otra actividad que exija la pronunciación de fonemas (Cuetos, 2012). Lo que nos hace deducir que el sistema neurológico utilizado para el lenguaje oral coincide en algunos casos con el sistema neurológico utilizado para la lectura y la escritura, por tanto, si reforzamos el lenguaje oral mejores conexiones habrá cuando iniciemos el aprendizaje de la lectoescritura y de ahí radique la importancia de tener bien establecido el lenguaje oral antes de iniciar la instrucción directa y mecánica de la lectoescritura.

Además de las áreas que están implicadas en la lectura hay que destacar la importancia que poseen las conexiones existentes entre estas tres áreas que dan lugar a los circuitos neuronales, que equivalen a las vías propuestas en los modelos de lectura que vimos en el apartado 1.2. En los últimos años, con el desarrollo de la técnica de tractografía, se está descubriendo la conectividad entre las diferentes áreas corticales, y, en el caso de la lectura, se ha visto la existencia de dos circuitos claros. El circuito dorsal, que conecta la zona temporoparietal con el frontal izquierdo área de broca, se encarga fundamentalmente de procesar las palabras desconocidas. Este circuito tiene una gran actividad durante los comienzos del aprendizaje de la lectura. Equivaldría a la vía subléxica de conversión grafema-fonema del modelo dual, o a la conexión ortografía-fonología del modelo de triángulo. Éste será el circuito cerebral que más se active en nuestros participantes ya que se encuentran en ese momento de adquisición de la lectoescritura. El circuito ventral, que conecta la zona occipitotemporal, área de la forma visual de las palabras con el lóbulo frontal, a través del temporal medio e inferior. Éste circuito funciona principalmente en la lectura de palabras familiares. Equivaldría a la vía léxico semántica en el modelo dual o a la conexión ortografía semántica en el modelo de triángulo. En la figura 1.7. se muestran ambos circuitos.

Figura 1.7. Sistemas neuronales implicados en la lectura



Nota: Cuetos, 2012, p. 145.

El uso de uno u otro circuito depende de una serie de factores, relativos tanto al tipo de palabras que se leen (frecuentes-infrecuentes, regulares-irregulares, etc.), a la destreza de los lectores (adultos-niños), el sistema ortográfico (opaco-transparente), o la experiencia lectora, por ejemplo. Así el circuito dorsal es el más utilizado en la lectura de pseudopalabras. Según Cuetos (2012) la lectura de palabras frecuentes comienza en la zona occipitotemporal izquierda, con el reconocimiento léxico de las palabras, y se extiende por la zona temporal media, donde se produce el acceso al significado. En cambio, la vía de lectura de pseudopalabras parece extenderse más hacia la zona frontal izquierda.

Durante las primeras etapas de la adquisición lectora, los niños muestran activación sólo en el circuito dorsal. Sin embargo, a medida que se van adquiriendo experiencia lectora se va activando la circuitería ventral. Los niños usan más que los adultos las circunvoluciones angular y supramarginal durante la lectura. Estas dos estructuras juegan un papel importante en la integración de los procesos visuales, fonológicos y semánticos. Los adultos usan más esas áreas cuando tienen que leer palabras desconocidas. Por último, la utilización de ambos circuitos también viene determinada, como ya hemos anotado, por el sistema ortográfico en el que las personas tengan que leer. Los lectores de

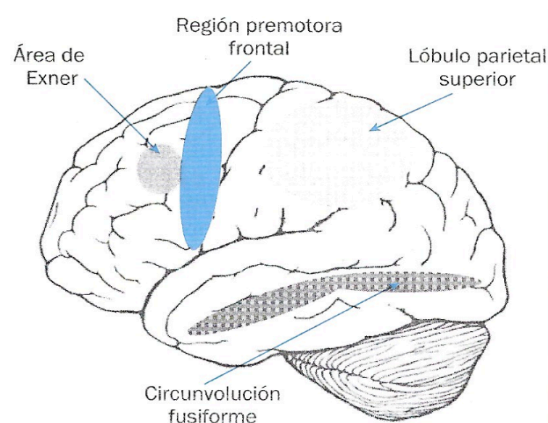
sistemas ortográficos opacos, como el inglés, en el que existe muchas palabras irregulares, tienen que hacer un mayor uso de la vía léxica, mientras que los lectores de sistemas ortográficos transparentes como el castellano, en el que todas las palabras son regulares, hace mayor uso de la vía subléxica. Paulesu et al. (2000) comprobaron, mediante tomografía por emisión de positrones, la activación cerebral de estudiantes ingleses italianos mientras leía en palabras y pseudopalabras, y encontraron que los italianos mostraban mayor activación en la circunvolución temporal superior del hemisferio izquierdo, mientras que los ingleses mostraban mayor activación en la zona posterior de la circunvolución temporal inferior y en la circunvolución frontal anterior del hemisferio izquierdo. No obstante, ambos sistemas interactúan durante la lectura de palabras, aportando información fonológica y semántica de manera cooperativa para conseguir una mayor fluidez lectora. De hecho, el área de la representación visual de la palabra se va formando a partir de la lectura por la vía subléxica, puesto que esta vía exige que el lector esté visualmente expuesto al estímulo.

Una vez analizado el procesamiento cerebral que se realiza mediante la lectura, nos proponemos conocer qué áreas cerebrales están implicadas en la escritura. Al igual que la lectura, la escritura es una actividad que precisa instrucción y muy compleja, especialmente la escritura productiva, debido a ellos, son muchas las áreas cerebrales implicadas. Los estudios de autopsia y lesiones cerebrales relacionados con la escritura revelan que ésta podría verse selectivamente afectada si se lesionan zonas localizadas, principalmente, en el lóbulo parietal superior izquierdo, circunvolución supramarginal, circunvolución angular, área de Wernicke y área de Broca, zonas que también han sido relacionadas con otros aspectos del lenguaje (Cuetos, 2012). Es decir, que como ya hemos anotado en otras ocasiones, las áreas relacionadas con la lectura la escritura comparten áreas con el lenguaje oral, que éste sí se adquiere de manera innata al estar en contacto con hablantes.

Por otro lado, podemos observar diferencias entre los estudios realizados con personas que presentan dificultad en la adquisición de la escritura (disgráficos) y sujetos sin esas dificultades. La mayoría de los estudios *post mortem* y de

cirugía realizados en pacientes disgráficos han mostrado que el córtex parietal es un área implicada en la disgrafía pura, una forma de disgrafía caracterizada por dificultades en la escritura en ausencia de otras anormalidades motoras o de lenguaje. Por ejemplo, la disgrafía es una de las características del síndrome de Gerstmann que va acompañada de lesiones en el córtex parietal. Sin embargo, los actuales estudios de neuroimagen con personas sanas han replicado, básicamente, los resultados obtenidos previamente con sujetos disgráficos. Estos estudios muestran que los procesos relacionados con la escritura dependen de redes neuronales que se extienden por amplias zonas del cerebro. Puesto que la escritura es una actividad compleja que implica procesos de planificación, lingüísticos, motores, etc., cuando escribimos intervienen prácticamente todas las áreas del cerebro. En la figura 1.8 podemos ver cuáles son las principales áreas responsables de cada uno de los procesos de escritura.

Figura 1.8. Áreas cerebrales implicadas en la escritura.



Nota: Cuetos, 2012, p. 163.

Los procesos de planificación y revisión han sido los menos abordados en la investigación sobre cerebro y escritura. Estos procesos y todas las tareas implicadas en los mismos, como la generación de objetivos y contenidos, la toma de decisiones y solución de problemas, el establecimiento de los criterios de revisión, etc., dependen fundamentalmente de los lóbulos frontales y, más específicamente, de la zona prefrontal, que es donde radican las funciones ejecutivas. En estudios recientes sobre cerebro y escritura realizados con

niños, en los que se han investigado algunas de las tareas relacionadas con la planificación de la escritura, la conclusión es que los escritores competentes difieren en la activación cerebral en regiones frontales asociadas con la cognición, funciones ejecutivas, memoria y lenguaje si se comparan con aquellos escritores que no son tan competentes (Cuetos, 2012).

Durante el proceso de transcripción los contenidos mentales se transforman en signos gráficos o grafemas; y, al igual que en la lectura, en la escritura, para llegar a la forma ortográfica de las palabras, existen dos vías de acceso: la vía subléxica y la vía léxica. Por tanto, de modo similar a la lectura, también la escritura necesita de un sistema cortical altamente organizado que integre los componentes ortográficos, fonológicos y léxico-semántico necesarios para escribir. De este modo, las áreas cerebrales responsables de estos componentes en la lectura: sistema dorsal, sistema ventral y sistema anterior, también lo son en la escritura, ya que una lesión en cualquiera de esas áreas o sistemas afectaría a la ortografía y a la generación del texto escrito (Cuetos, 2012). Por tanto, se puede decir que la red neuronal creada para ser hábiles en el manejo del lenguaje oral sirve de base para el aprendizaje de la lectura y, que a su vez, ésta sirve de base para el aprendizaje de la escritura. Esto nos lleva a pensar que si existe una lesión cerebral a nivel de lenguaje oral se pueden ver afectadas tanto la lectura como la escritura. Sin embargo, es posible que una persona tenga dificultades para escribir pero sea capaz de hablar correctamente e incluso de leer sin dificultades porque cada una de las habilidades se basa en la otra pero añade complejidad y conexiones en las redes neuronales.

Adicionalmente, los estudios sobre cerebro y escritura, cada vez con mayor frecuencia, están abordando la investigación de los procesos de generación de letras, palabras y texto a nivel de frases. Algunos de estos estudios muestran que la circunvolución fusiforme izquierda, también denominada como área de la forma visual de las palabras, está relacionada con la forma ortográfica (visual) de las palabras y el procesamiento de la forma de las letras.

Como anteriormente comentamos, un gran número de estudios sobre cerebro y escritura se ha centrado en el proceso de transcripción, especialmente en los procesos motores de la escritura. Berningen y Winn proponen tres áreas cerebrales principales relacionadas con estos procesos, además de activación adicional en redes computacionales distribuidas, dependiendo de la tarea estudiada. Estas tres áreas son el área de Exner, el lóbulo parietal superior izquierdo y la región premotora del lóbulo frontal izquierdo.

En 1881, Exner observó que la parte posterior de la circunvolución frontal media en el lóbulo frontal izquierdo estaba asociada a la función de la escritura. Un siglo después, Anderson, Damasio y Damasio propusieron que el área de Exner (como este primer centro de escritura es ahora denominado) podría desempeñar un papel importante, coactivando secuencias de movimientos necesarios para generar las letras. Así, el área de Exner sería responsable de trasladar las imágenes auditivas transferidas desde áreas posteriores del lenguaje a secuencias de movimientos necesarios para escribir letras y palabras.

Un segundo centro de la escritura ha sido localizado en el lóbulo parietal superior izquierdo. De acuerdo con estudios de lesiones focales, los pacientes con disgrafía debido a un déficit predominante de ejecución motora de la escritura, más que a un déficit central del lenguaje, sufren lesiones en esta área. Esta región ha sido propuesta como un centro de escritura donde los códigos internos de la forma de las letras son generados y almacenados para su producción posterior. Estos códigos serían transmitidos desde esta región a las áreas de Broca y de Exner, para su generación. En un experimento reciente realizado con adultos, utilizando PET y una tarea que implicaba, por primera vez, la escritura narrativa real de frases con control visual y kinestésico, se investigó la contribución de los lóbulos parietales al lenguaje, concluyendo que la mayor contribución del córtex parietal a la comunicación está en el control sensorimotor de la escritura, y que la activación producida por la escritura en áreas parietales es bilateral, superior y ampliamente distribuida.

Por último, el código grafomotor para escribir una letra podría estar representado en la región premotora del lóbulo frontal izquierdo, un tercer centro relacionado con la escritura. El córtex premotor coincide prácticamente con el área 6 de Brodmann (BA6), en el lóbulo frontal izquierdo, en personas diestras. La actividad en esta región es crítica para la guía sensorial de los movimientos y el control de los músculos del cuerpo. Como podemos deducir y venimos diciendo, la escritura es una habilidad compleja, que como tal, implica más áreas del cerebro y muchas más conexiones neuronales.

Para cerrar este capítulo, podemos decir que hemos realizado un recorrido por los aspectos claves del aprendizaje de la lectoescritura en castellano: procesos de adquisición lectora, modelos de acceso a la lectura, etapas del aprendizaje lector, métodos de enseñanza de la lectoescritura, aportaciones de las teorías del aprendizaje a nuestro campo de investigación y, finalmente, la relación entre el cerebro y la habilidad de leer y escribir. Con esto hemos querido recoger un marco base desde donde partir para, en los siguientes capítulos, adentrarnos en aspectos más específicos.

CAPÍTULO 2: INFLUENCIA CONTEXTUAL EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Como hemos visto en el Capítulo 1, el contexto en el cual enseñamos es una de las piezas clave en el éxito de cualquier aprendizaje y, en nuestro caso, para la adquisición de la lectoescritura. En este capítulo queremos remarcar la importancia del mismo y relacionarlo con la población que hemos seleccionado para nuestro estudio, ya que es una población en riesgo social por el bajo Índice de Desarrollo Humano del país. Es importante destacar que en todo proceso de aprendizaje no sólo influyen los factores biológicos de la persona que aprende (memoria, atención, cognición, etc.) sino que los factores ambientales como: agrupamientos de trabajo, métodos de enseñanza, uso del tiempo, uso de los textos, clima escolar, ratio, formación y actitud del profesorado; son factores claves para mejorar y son susceptibles de cambios por lo que es en estos factores en los que se centran los proyectos de investigación de calidad del aprendizaje (Abadzi, 2008).

2.1. La influencia del contexto en el aprendizaje.

Retomando las aportaciones que las Teorías del Aprendizaje Social hacen al aprendizaje de la lectura y la escritura (ver Capítulo 1), podemos decir que contexto social, escuela y familia son tres factores claves para que cualquier aprendizaje se lleve a cabo con éxito. Existen numerosos estudios al respecto, Gil (2009) concluye que cuanto mejor actitud tienen las familias hacia los aprendizajes, por ejemplo hacia la lectura, mayores niveles de competencia se dan en los alumnos. Lo que corrobora que el interés que el contexto sociofamiliar tiene sobre un determinado aprendizaje hace que el niño mejore en el mismo.

En niños de edades comprendidas entre 5 y 9 años, como los que participan en nuestro estudio, podemos centrar los núcleos de su contexto social en la familia y en la escuela. Está claro que al hablar de contexto socio-cultural nos referimos en general a que la población boliviana posee unas características de

desarrollo humano, pobreza, calidad de vida y nivel cultural que van a ser tenidas en cuenta como contexto en el que se desarrolla el aprendizaje y que este tipo de contextos se consideran contextos en riesgo para el aprendizaje. Sin embargo, queremos partir de lo más próximo al niño e ir abriendo el campo social que lo rodea. Por ello, en primer lugar, hablaremos de la importancia de la motivación del niño hacia el aprendizaje de la lectoescritura, de lo que la familia puede hacer para propiciar contextos facilitadores de aprendizaje lectoescritor y finalmente de lo que tiene que caracterizar a la escuela para que puedan llevarse de manera óptima los aprendizajes. Esto es lo que hemos decidido destacar en este estudio porque es lo que podemos trabajar, modificar y cambiar a la hora de trabajar en un contexto determinado.

La pobreza se considera un factor principal de riesgo (Leroy y Symes, 2001). Hay que considerar que el término “en riesgo” se refiere a los niños que son propensos a fallar en la escuela o en la vida debido a las circunstancias sociales de su vida. No parece que cualquier factor coloca a un niño en situación de riesgo. Por el contrario, cuando más de un factor está presente, hay un efecto de la composición y la probabilidad de fallo que aumenta significativamente (Ruiz, 2015).

Algunos de los factores relacionados con la pobreza que puedan poner a un niño en riesgo de fracaso escolar son: padres muy jóvenes, con un nivel educativo muy bajo; el desempleo; abuso y negligencia; abuso de sustancias; barrios peligrosos; la falta de vivienda; la movilidad; y la exposición a experiencias educativas inadecuadas o inapropiadas (Ruiz, 2015).

Leroy y Smyes (2001) remarcan la importancia de identificar y entender a los niños que están en situación de riesgo como un aspecto fundamental para su crecimiento y desarrollo. Con el fin de hacer esto, es necesario desarrollar entre los maestros y los niños relaciones cálidas y afectuosas. Esto permitirá a los profesores detectar cualquier signo de alarma que pueda poner a los niños en situación de riesgo para el fracaso, lo que interfiere con sus posibilidades de éxito en la escuela y la vida.

Las características permanentes encontradas en hogares de preescolares de bajo nivel socioeconómico influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de sus integrantes, limitando la experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar (Jadue, Uribe, Ardiles y Hernández 1995).

Estos niños por razones socioeconómicas y culturales poseen un vocabulario más reducido del que es imprescindible para el aprendizaje de la lectura y la escritura y a la vez una experiencia audioperceptiva y audiomotora inferior a la necesaria para el aprendizaje escolar. El aprendizaje de la lectura y de la escritura no puede ocurrir si previamente el niño no es competente en discriminación auditiva y lenguaje hablado (Hillerich, 1988).

Las precarias condiciones de vida de los hogares pobres, constituyen un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario, manteniéndose así el círculo vicioso de la pobreza. Una parte importante de las frustraciones y conflictos psíquicos de los pobres, se relaciona estrechamente con la insatisfacción de necesidades materiales básicas que por su carácter apremiante, no permiten la satisfacción de otras necesidades tales como el afecto, la comunicación intrafamiliar, el apoyo psicológico, el desarrollo de una adecuada autoestima, el ocuparse de que el niño adquiera experiencias relacionadas con el éxito en la escuela, etc., ya que deben ocupar su tiempo en desarrollar estrategias de sobrevivencia priorizando la satisfacción de las necesidades más elementales (Jadue, 1996).

El proceso de adquisición de la lectura y de la escritura se desarrolla más fácilmente cuando los niños tienen acceso a libros, revistas y otros materiales impresos en el hogar.

La carencia de material de apoyo a las tareas escolares limita la ejercitación de la habilidad motora para manipular objetos, la coordinación visomotriz, la percepción y discriminación visual (percepción de formas y colores) y la imaginación, funciones básicas que deben estar desarrolladas en forma previa al inicio de la escolaridad. Tampoco permite que el niño se familiarice con

cuadernos, lápices, libros, revistas, etc., por lo tanto, se coarta la habilidad visomotora necesaria para tomar un libro o cuaderno y hojearlo, habilidad indispensable para aprender a leer y a escribir.

Con la ayuda de los materiales, los niños comienzan gradualmente a discriminar en caracteres impresos, si las líneas son rectas o curvas, abiertas o cerradas, diagonales, verticales u horizontales, actividades esenciales para aprender a leer y a escribir.

La discriminación visual y la coordinación motora fina son necesarias para copiar diseños que pueden tener formas geométricas, formas irregulares, líneas, puntos, círculos, letras. Esta habilidad está directamente relacionada con el éxito en el inicio de la lectura y la escritura y se coarta por la ausencia de materiales con los que el niño pueda trabajar.

Beatriz Diuk y Marina Ferroni (2012) realizaron una investigación para explorar en qué medida las dificultades lectoras de los niños que crecen en contextos de pobreza pueden interpretarse en términos de la particular interacción entre factores cognitivos y educativos. Para ello, un grupo de alumnos ingresantes a primer grado en una escuela que atiende a niños provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo fue evaluado mediante una serie de tareas prelectoras y de lectura y escritura de palabras. En base al desempeño en las pruebas de habilidades prelectoras (conocimiento de letras y reconocimiento de sonido inicial), seleccionaron a un grupo de niños considerado en riesgo lector, comparando el desempeño de los niños en riesgo con el de sus pares en las pruebas de lectura y escritura de palabras administradas al comenzar y al finalizar el año, encontrando que la distancia en los puntajes se amplió durante el primer grado escolar. Quienes comenzaron la escuela con un mejor nivel de conocimientos y habilidades prelectoras avanzaron más que sus pares menos aventajados. Este resultado sugiere que, al menos en parte, las dificultades lectoras de los niños que crecen en contextos de pobreza se configuran al interior del sistema educativo.

De este modo, Diuk y Ferroni (2012) se encargan de realzar con su estudio las dificultades de los niños en contextos de pobreza, argumentando que las familias de los sectores más pobres de la sociedad no cuentan con los recursos para generar por sí solas la red de apoyo que los niños cognitivamente más vulnerables suelen necesitar. Si la escuela no proporciona este apoyo, resulta escasamente sorprendente que un porcentaje de los niños de estos sectores no logre avanzar en su aprendizaje.

El desempeño logrado en la edad escolar en el área de lenguaje está en correspondencia con el tipo de crianza en edades tempranas y la estimulación general recibida en el hogar. El nivel socioeconómico de los padres y, en particular, el educativo están fuerte y directamente asociados con el desempeño lingüístico de sus hijos (Stichter, Stormont, Lewis & Schultz, 2009).

Se ha constatado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), siendo su ritmo de trabajo más lento y el nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo (Ladrón de Guevara, 2000), con lo que no resulta extraño encontrar entre este grupo de alumnos el problema del bajo rendimiento.

La posición social de la familia va a producir variaciones respecto de la importancia que dan los padres al éxito escolar, aspecto que influye sobre los resultados del alumno; en las posiciones más desfavorecidas el éxito escolar es escasamente valorado (Asbury, 1974), mientras que cuanto más alto es el nivel socio-profesional de los padres, mayor importancia se da a este aspecto, con lo que la posibilidad de éxito escolar tienen los hijos es mayor.

Del mismo modo, la presión cultural varía con el entorno social de los sujetos; en un ambiente socioeconómico bajo, la presión cultural hacia el logro académico es menor e influye poco sobre el autoconcepto (Gutiérrez, 1984).

Asimismo, el nivel sociocultural de la familia desempeña un papel muy importante en el rendimiento escolar de los hijos por los estímulos y

posibilidades que les ofrece para lograr una posición social según su grupo de procedencia.

De hecho, la procedencia socioeconómica puede considerarse uno de los factores explicativos del bajo rendimiento (Gordon y Greenidge, 1999); los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están menos preparados y reciben menos ayuda en momentos difíciles (Ruiz López, 1992), lo que acentúa la posibilidad de obtener un rendimiento escolar por debajo del esperado.

Bronfenbrenner (1986) señala que se puede delimitar el estilo de vida, las actitudes y valores y el nivel de vida de las familias estudiando las características socioeconómicas del entorno en el que viven: cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayores probabilidades hay de que los padres mantengan relaciones volubles e inestables entre sí, muestren desinterés por las tareas académicas, infravaloren las actividades culturales y escolares y, como consecuencia, no estimulen, motiven ni ayuden adecuadamente al alumno que, con frecuencia, verá disminuido su rendimiento.

Por el contrario, en entornos de mayor nivel socioeconómico se observa un mayor interés de los padres, asesoramiento en las tareas, mayor colaboración con el centro y entrevistas más frecuentes con los profesores (Martínez González, 1992), lo que pone al alumno en situación de desenvolverse académicamente según lo que se espera de él.

Por otra parte, en relación a los métodos de enseñanza de las escuelas para el aprendizaje de la lectoescritura, diversos estudios evidencian que el método de enseñanza constructivista-global, que se basa en que los estudiantes asumen una postura activa, es decir que construyen el conocimiento por sí mismos y se autorregulan, con poca o ninguna instrucción explícita de decodificación (Moats, 2000), genera algunas desventajas para el aprendizaje en contextos de pobreza, ya que se ha observado que niños que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables presentan un lenguaje más restringido, menor

vocabulario y tienden a tener mayores problemas para adquirir las habilidades de lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, con las repercusiones posteriores que esto tiene (Al Otaiba, 2010; Snow, 1998).

Existe un gran número de investigaciones que indican que el modelo holístico no es la mejor estrategia de enseñanza para los niños con dificultades de aprendizaje, fundamentalmente para aquellos que experimentan dificultades en la lectura (Moats, 2000).

Del mismo modo, para los niños de medios desfavorecidos que a menudo no tienen un conocimiento fonológico y conciencia fonológica desarrollados en la que basar un nuevo aprendizaje, este método tiende a acentuar su desventaja una vez que empiezan la escuela.

Camilli et al. (2003) señalan que los métodos holísticos son más efectivos en cursos intermedios, donde los niños ya han adquirido las habilidades de decodificación y, por tanto, demuestran mayor motivación por la lectura.

Según Diuk y Ferroni (2012), el dominio del sistema de escritura se inicia con el aprendizaje de la escritura de palabras a través de la representación de su estructura fonológica, sin atender a la ortografía convencional. Los niños incrementan gradualmente su capacidad de analizar la forma sonora de las palabras y de establecer las correspondencias fonema-grafema, produciendo escrituras que recuperan de modo cada vez más completo el contenido fonológico de las palabras. Logran entonces producir escrituras fonológicamente apropiadas, es decir escrituras en las que cada fonema es representado por un grafema que corresponde a dicho fonema en algún contexto, aunque no necesariamente en la palabra intentada. El desarrollo de la escritura fonológica constituye en este momento del aprendizaje el elemento dinámico de la adquisición alfabética. La escritura facilita el dominio de las correspondencias fonema-grafema y así promueve el desarrollo de la lectura, que comienza siendo laboriosa y con frecuencia incorrecta, para incrementar gradualmente su precisión. Así, la lectura adquiere entonces un rol de dinamizador del aprendizaje dado que la práctica lectora produce mayor fluidez

y facilita la adquisición de conocimiento ortográfico. La lectura fluida y veloz y la escritura de palabras respetando la ortografía convencional constituyen el punto culminante del dominio del sistema de escritura.

La conciencia fonológica es quizás uno de los componentes más importantes en la adquisición de la lectura, por ende, una alteración en su funcionamiento genera dificultades en la lectura, puesto que provee las habilidades necesarias para poder establecer los principios de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas en la escritura de cada lengua en particular.

Así, se impone la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las palabras. Una de las teorías con mayores implicaciones para la didáctica de la lectura es aquella que contempla dos vías de acceso al significado (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins, y Haller, 1993).

Según esta teoría, la vía fonológica ha de ser plenamente desarrollada para convertirse en un lector competente. Además, un lector competente ha de tener la capacidad de leer palabras familiares mediante un reconocimiento inmediato sin necesidad de operar luego con la fonología. Esta sería la segunda vía. No podemos negar la importancia de la mediación oral en ambas vías y, en consecuencia, ello debe ser estimulado en el contexto de la enseñanza formal (Jiménez y O'shanahan, 2008).

Por lo tanto, la lectura en español se adquiere, principalmente, mediante el reconocimiento de grafemas y sílabas, lo que establece la importancia de la ruta fonológica en este proceso.

Mizala, Romaguera y Reinaga (1999) destacan que la experiencia del profesor y el hecho de que siga recibiendo formación continua son indicadores estadísticamente significativos que contribuyen a un fructífero aprendizaje de la lectura y la escritura en sus estudiantes, lo cual se torna crucial para evaluar el desarrollo lector de cada niño.

Asimismo, considerando que hay estudios que demuestran que la experiencia del profesor y su formación tienen una relación significativa con el rendimiento escolar de los alumnos (Costa, 1992), es pertinente destacar que en Bolivia el deterioro de la educación pública (intensificado en la década del 90) produce un mayor incremento de huelgas que da como resultado una expansión significativa de los establecimientos privados, ocasionando una situación que repercute sobre aquellos niños con dificultades socioeconómicas.

Con la Ley de Reforma Educativa boliviana (1995), se busca estructurar una formación docente que esté en función de las necesidades de aprendizaje con un enfoque constructivista (López de Castilla, 2004), con un método que (como ya se mencionó) no facilita el aprendizaje de la lectoescritura en los contextos de pobreza.

Por otra parte, es reconocido que uno de los determinantes esenciales en el aprendizaje del niño es la familia: su nivel de educación y sus características socioeconómicas (Coleman, 1966).

Según González (2007) y Comellas (2009), la familia proporciona condiciones óptimas para el desarrollo de la personalidad de los individuos, influyendo en sus comportamientos, patrones y conductas, en lo que se considera su primera socialización. Luego, la segunda socialización, tal como la concibe Merino y Fuente (2007), corresponde a la escuela, que forma parte del sistema total en el que se desarrolla el individuo.

Por lo tanto, la familia y la escuela son unidades recíprocamente relacionadas y forman parte de este sistema con propiedades holísticas e integradoras. El mantenimiento del equilibrio de estos sistemas dependerá de los recursos que disponga cada uno de ellos.

La intervención, implicación y participación de las familias en el proceso educativo de los niños se ve obstaculizada en las zonas rurales, ya que en Bolivia existe una significativa relación entre zonas rurales y pobreza, la cual es facilitada por la inequidad de los ingresos económicos que son

significativamente más altos en zonas urbanas. En este sentido, las diferentes circunstancias que condicionan la pobreza rural desde un punto de vista socioeconómico hacen difícil concebir soluciones eficaces que permitan mejorar el bienestar de dicha población. Asimismo, las condiciones de vida rural están directamente relacionadas con el ambiente de vulnerabilidad social, una particularidad que dificulta el desarrollo de actividades familiares en las que el niño pueda participar activamente para impulsar su aprendizaje. (Díaz Fuentes, Osses Bustingorry y Muñoz Navarro, 2016).

La existencia de los niños de los estratos bajos rurales, como la de los restantes miembros de las unidades familiares, está signada por la subsistencia, cuya atención es primordial.

Los niños comparten las condiciones de vida de sus familias y, dado que desde el año y medio o los dos años tienen la misma alimentación que el resto de los miembros de ellas, son frecuentes los problemas de nutrición y las enfermedades.

Los niños suelen llegar a la escuela sin comer o habiendo ingerido algún líquido y al poco tiempo de iniciadas las labores escolares ya se sienten cansados, fatigados, aparecen somnolientos y su rendimiento se ve afectado. Además, en las áreas rurales no se perciben prácticas orientadas a la adquisición y el desarrollo de las destrezas necesarias para el desempeño escolar (Vecino, 1980; Ripa, 1980; Tejada Cano, 1979).

Tal vez esta ausencia se deba a que las destrezas necesarias para el desempeño escolar no son necesarias para desempeñarse en la vida rural, y el hecho de que los programas de estimulación precoz sean fácilmente aplicables por las madres y de bajo costo, no debe hacer olvidar que implican un cambio cultural de significación; una predisposición distinta hacia el sistema escolar; una visión distinta del niño.

El ingreso a la escuela podría ser un hecho socialmente novedoso y abrupto desde el punto de vista individual e infantil, ya que tanto los niños como sus

padres, en algunas zonas rurales, podrían tener pocos antecedentes sobre lo que significa la escuela o ingresan a ella con una definición anticipada de cuál debe ser su comportamiento en relación con la autoridad y en relación con un personaje urbano y blanco o mestizo, característica ésta de importancia en las zonas indígenas.

En síntesis, la situación de las familias rurales de estratos bajos y sus condiciones de vida supeditan la relación de sus hijos con el sistema educativo formal de varias maneras: la posibilidad de acceso, permanencia y asistencia; la distancia a la cultura escolar; la concepción de lo que es ser niño; el aprestamiento para el trabajo en la escuela; la preparación para la incorporación a una organización desconocida o, lo que tal vez sea peor, conocida a través del prejuicio de discriminaciones sociales o étnicas.

Los padres constituyen el público del sistema educativo formal y, como se vio anteriormente, se trata de un público que, salvo casos excepcionales, no controla la manera en que se trabaja con sus hijos, ni el producto que se obtiene con ellos. La mayoría de los padres siguen considerando que su obligación, en el mejor de los casos, es contribuir a la infraestructura material de la escuela, pero se consideran ajenos a lo que la escuela debe hacer y cómo debe hacerlo. En general, se consideran sin la ilustración suficiente para preocuparse del currículum, el rendimiento, la repetición, las dificultades lingüísticas. Entienden que eso corresponde a los docentes, a los que gobiernan. Además, la actitud autolimitante de los padres debilita aún más los vínculos entre la escuela y la familia. Los padres reconocen su poca formación y la imposibilidad de ayudar a sus hijos en las tareas escolares y en el aprendizaje escolar. Esto incide en que los padres no tengan en cuenta los requerimientos de sistematicidad y continuidad propios del trabajo escolar y sean desaprensivos con las ausencias de sus hijos (Rivarola, 1977).

Por otra parte, debido a las condiciones económicas desfavorables, muchos colegios se quedan sin matrícula, lo que desencadena el cierre de la escuela, especialmente de las más alejadas de las ciudades; frente a ello los escasos niños y sus familias deben emigrar a otros lugares, generalmente urbanos,

perdiendo los territorios, la reproducción cultural y la lengua indígena, lo que según Williamson (2004) atenta contra los derechos humanos y los derechos de los niños por no reconocer la prioridad del aprendizaje en su lengua materna y en su medio cultural de origen.

Por lo tanto, la vulnerabilidad socio-económica de las familias y la despreocupación de los padres respecto de la enseñanza, ambos asociados al rápido proceso de migración campo-ciudad, conduce a que el Estado dedique menor atención hacia las escuelas rurales, estableciéndose una educación multigrado, generalmente unidocente, con el fin de optimizar recursos económicos y humanos.

2.1.1. Factores contextuales que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura.

Podemos decir que hay contextos que facilitan el aprendizaje y contextos en riesgo para los aprendizajes, para determinar si un contexto pertenece a un rango o al otro hemos de conocer los factores que lo componen. A continuación, se enumerarán una serie de elementos que son los diferenciadores del tipo de contexto en el que se desarrolla el aprendizaje de la lectoescritura.

En primer lugar, hablaremos de la situación social, económica y cultural de la población en la que se produce el aprendizaje. Existen numerosos estudios que relacionan contexto socio-económico y cultural con el aprendizaje.

Diferentes autores han señalado la importancia del contexto y las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje (Bruner, 1995; Vygotsky, 1979) así como en los procesos de alfabetización inicial de niños de diferentes contextos culturales (Snow, Barnes y Griffin, 1998).

El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, considerando que una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura

escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Ninio y Bruner, 1978).

Estos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar.

Desde la psicología social, Mead (1990) también identificó la interacción social como fuente del diálogo interno entre el “yo” y el “mi” que forma nuestros pensamientos. A través de sus aportaciones a la teoría del interaccionismo simbólico, se demuestra que las expectativas hacia los niños afectan su capacidad psicológica de aprendizaje. Es en este sentido que conceptos como comunidad y ciudadanía cobran relevancia en los procesos psicológicos de aprendizaje, en los que todas las interacciones contribuyen y/o crean barreras educativas.

De acuerdo con lo planteado por Wells (1979 citado en Flórez y Arias, 2010), los niños al llegar a los cuatro o cinco años de edad, empiezan a presentar diferencias en el desarrollo de la habilidad del nombramiento de letras en función del contexto. Por lo tanto, diferentes contextos influyen especialmente cuando las habilidades están más directamente relacionadas con demanda de conocimientos avanzados o con detalles cercanos a los conocimientos de la lectura convencional.

Según un estudio realizado por Tejedor y Caride Gómez (1988), la incidencia de las variables contextuales es determinante en relación al rendimiento escolar y el aprendizaje. Esto es, por una parte, los aspectos sociales, geográficos, culturales y económicos en los que se inscribe; y por otra, de las condiciones institucionales (externas e internas) que a nivel de contexto de la escuela y del aula están presentes en la práctica de la enseñanza. Se trata, en definitiva, de conceder un sentido de amplitud a lo que Tikunoff (1979) denomina variables contextuales, a partir del entendimiento de que la enseñanza en el aula está inmersa en una compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas y condicionantes de los procesos de instrucción.

Estos estudios mencionados tienen en cuenta al niño como parte de un contexto (tal como el modelo de los sistemas, el contextual y el ecológico), asumiendo al niño con un sistema holístico en desarrollo, con cuatro fuentes de influencia: individuo, proceso proximal, contexto y tiempo (Pianta, 1999; Pianta et al., 2008; Bronfenbrenner y Morris, 1998, 2006).

Tradicionalmente, las investigaciones acerca de los efectos del medio sobre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito de los niños han tomado en cuenta medidas globales del nivel socioeconómico o del nivel educacional de los padres.

Progresivamente, el interés se ha centrado en la identificación de aquellos factores específicos vinculados con el nivel socioeconómico y educacional de los padres, capaces influir sobre el desempeño infantil, particularmente en relación con los aprendizajes escolares.

De este modo se han considerado las implicancias que tiene la variabilidad del contexto, referida a los recursos del hogar y a las interacciones tempranas, en la alfabetización posterior de niños que provienen de distintos sectores sociales. Querejeta (2010) centra su estudio particularmente en las diferencias que puedan encontrarse dentro de hogares pobres. Su elucidación implica no sólo contar con indicadores pronósticos de la alfabetización ulterior, sino además con elementos que posibiliten la elaboración de los modelos de intervención a adoptar.

El contexto alfabetizador hogareño puede caracterizarse por la variedad de recursos y oportunidades vinculados con la disponibilidad de material de lectura y escritura y con las interacciones específicas con ese material que los cuidadores proporcionan a los niños antes de la escolaridad formal. También se incluyen en esta dimensión las habilidades, capacidades y disposiciones de los padres que determinan la provisión de estos recursos y oportunidades (Stein, 2010).

Las variables del contexto alfabetizador que suelen examinarse refieren generalmente a la disponibilidad y uso de material impreso en los hogares (Feitelson y Goldstein, 1986; McCormick y Mason, 1986, Raz y Bryant, 1990), a las características y hábitos de los adultos cuidadores, respecto de la motivación y prácticas concretas de lectura y escritura y a las prácticas o actividades de lectura temprana con el niño (Snow, 1983; Hoff-Ginsberg, 1991; Whiterhurst y Lonigan, 2001).

Con respecto a esta última dimensión, Baker, Fernández-Fein, Scher y Williams (1998) han señalado que en las actividades de lectura dirigidas a los niños no sólo el acto de leer es importante, también lo son las conversaciones que el lector y el niño tienen el uno con el otro durante la sesión de lectura, la cualidad afectiva de estas interacciones y los intercambios que se suscitan a propósito de lo leído.

Numerosas investigaciones han encontrado diferencias relevantes en las experiencias hogareñas de los niños en relación con la procedencia de distintos niveles sociales (Raz y Bryant, 1990; Chaney, 1994; Marvin y Mirenda, 1993; Elliot y Hewison, 1994, Pucell-Gates, 2000). Los resultados de estos estudios han coincidido en que los niños de edad preescolar suelen tener experiencias de alfabetización en el hogar, pero cuando se trata de familias de ingresos medios suelen ser más numerosas y variadas.

En el Early Childhood Project dirigido por Baker, Sonnenschein y Serpell (Whitehurst & Lonigan, 2001), los autores identificaron diferentes concepciones de la alfabetización a partir del análisis de las actividades informadas por los padres. En los registros diarios parentales, la alfabetización aparece considerada como fuente de entretenimiento (por ejemplo, la lectura compartida de un libro, la lectura independiente, los juegos que implican la escritura, la exposición casual a lo escrito y las visitas a las librerías); como un conjunto de habilidades que pueden ser deliberadamente entrenadas (el trabajo y la práctica en el hogar) y como un aspecto intrínseco de la vida cotidiana.

A partir de sus hallazgos concluyeron que las familias de ingresos medios tendían a mostrar mayor aprobación de la alfabetización como fuente de entretenimiento que las de bajos ingresos, mientras que estas últimas otorgaban mayor atención a la alfabetización como una habilidad a ser sistemáticamente entrenada, no siempre consistentes con las prácticas que efectivizan.

El conjunto de las investigaciones acerca del tema, ha puesto en evidencia el efecto de la calidad del contexto en las habilidades y conocimientos infantiles, formalizados en muchos trabajos como "alfabetización emergente" y posteriormente como "alfabetización temprana" (Whitehurst y Lonigan, 2001, Yarden, Rowe y MacGillivray, 2011).

El nivel económico y el contexto (diferentes regiones de un mismo país y diversos contextos escolares) son variables que deben ser tenidas en cuenta, ya que las oportunidades de aprendizaje de los niños pueden variar en función de su situación, considerando que en alumnos de un nivel socioeconómico bajo se encuentran menores logros académicos en los diferentes grados de escolaridad.

Según Jadue (1991) las características de los hogares de bajo nivel socioeconómico influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y constituyen un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los alumnos pobres presentan frente a sus pares de clase media al enfrentar la tarea escolar, ya que el grado de desarrollo cognitivo alcanzado y la estrategia utilizada por el niño para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, es indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura, habilidades que se logran a través de experiencias que el niño adquiere antes de ingresar a la escuela.

El bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos. Está relacionado con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar, la comunicación lingüística al interior del hogar, y las expectativas educativas para los hijos. Involucra la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, como también en la utilización que se haga de ellos. Implica, además, la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela (Jadue, 1996b).

Sin embargo, otras investigaciones sugieren que la situación social-económica-cultural no es una variable significativa a la hora de aprender a leer y a escribir.

Además, Jama-Zambrano y Cornejo (2016) determinan, mediante un estudio, que existen otros factores que pueden llegar a crear una sinergia que amortigua la influencia negativa de las condiciones socioeconómicas adversas, como la estabilidad emocional en el hogar y el apoyo de los padres en las actividades escolares, además de considerar la importancia de algunos rasgos de la personalidad del estudiante, como lo interpreta la aplicación del modelo sociocognitivo.

Otros estudios, como el “Harvard Home-School Study of Language and Literacy Development”, afirman que no se pueden explicar las causas del fracaso en la lectura a partir de la ausencia de recursos y habilidades en los hogares de nivel socioeconómico bajo. Sin embargo, investigaciones como la de Hart y Risley (1995) que han estudiado los precursores sociales de la lectura, han encontrado que la cantidad de interacciones verbales en el hogar es una de las variables más importantes. En nuestro caso hablar lengua indígena complica el aprendizaje del castellano como hemos visto en el capítulo anterior, además de tratarse de entornos socioculturales desfavorecidos en lo que los padres pasan muchas horas fuera de casa trabajando y los niños ejercen de cuidadores de otros hermanos o trabajan también; por lo que la interacción entre padres e hijos es escasa.

Como acabamos de anotar, las familias de entornos con deprivación sociocultural suelen proporcionar menos ocasiones de interactuar verbalmente con los niños, pudiendo ser esto un factor muy relacionado con bajas puntuaciones en vocabulario, uno de los precursores de la habilidad lectora.

De este modo, investigaciones realizadas sobre el desarrollo del lenguaje y la lectura en la educación infantil han demostrado cómo alumnos con necesidades en el desarrollo del lenguaje han obtenido puntuaciones bajas en algunos test debido a la influencia que ejerce el lenguaje en determinados aspectos.

Es decir, que la situación socio-económica y cultural sí influye en la adquisición del lenguaje escrito pero más que enfocada de manera materialista sería enfocada de manera lingüística por la falta de vocabulario, interacción y comprensión del lenguaje oral en castellano.

En segundo lugar, hablaremos de las familias. Varias investigaciones han demostrado que el ambiente familiar contribuye a su desarrollo lector (Bus, Van Ijzendoorn, M. y Pellegrini 1995; Tabors, Pérez, M. y López, 2003). La importancia del contexto familiar para el éxito en el aprendizaje es algo indiscutible desde hace años (Gil, 2009). El papel de la familia en relación al desarrollo del niño es fundamental, no sólo porque a través de ella son cubiertas las necesidades básicas para la supervivencia, sino porque además en su seno se realizan los aprendizajes imprescindibles para poder desenvolverse en la sociedad.

Parece que en el momento en el que vivimos hablar del papel de la familia como contexto donde se cubren las necesidades básicas se da por hecho. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en poblaciones como la que hemos seleccionado para nuestro estudio hay que empezar por destacar la importancia de que las familias puedan proporcionar a sus hijos alimentación (existen niveles de desnutrición y enfermedades debidas a ello), sueño y descanso (se dan casos de niños que trabajan fuera de casa o que deben cuidar a sus hermanos y mantener la casa mientras los padres trabajan) y hábitos de higiene y salud (niños que no llevan ropa adecuada a la temperatura

a la que viven, que no pueden ducharse, contraen enfermedades y no tienen médico cerca, etc.). Cuando se hayan cubierto estas necesidades pasaremos a hablar de cómo influye el nivel cultural de los padres en el éxito académico de los hijos y de cómo la relación familia-escuela determina algunos aspectos del aprendizaje. De este modo, la familia, como contexto alfabetizador, es un conjunto de recursos y experiencias que se dan en el hogar y en las que participa el niño, durante su infancia, en relación con las situaciones de lectoescritura y a las interacciones específicas con los adultos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2000). La familia constituye, pues, un contexto de socialización especialmente relevante para el alumno, ya que en él se establecen las pautas que caracterizarán su apertura y estilo de relación en otros entornos (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010).

Los factores relativos al entorno familiar explican las diferencias de rendimiento en mayor medida que otros factores, de tal manera que los logros escolares del alumnado estarán relacionados con aspectos sociales, culturales, experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas presentes en el contexto familiar (Bernstein, 1975; Bloom, 1982; Bourdieu y Passeron, 1990).

Habitualmente se han considerado factores como el nivel de estudios de los padres o la disponibilidad de recursos culturales en los hogares cuando se trata de matizar o explicar el rendimiento del alumnado a partir de variables de contexto centradas en la familia (Gil, 2009).

A la hora de estudiar qué condicionantes familiares influyen en el aprendizaje del niño, se han observado distintos aspectos: la colaboración e implicación de los padres en la escuela, las características estructurales y de funcionamiento de la familia, y el ambiente educativo del hogar (Ruiz y García, 2001). Otros estudios también buscan relación entre características del entorno familiar y los resultados de aprendizaje que se logran en la escuela. Por ejemplo, se ha analizado el papel de variables estructurales tales como el tamaño de la familia, el número de hijos, la composición de la familia, la estabilidad familiar, la profesión ejercida, el nivel de ingresos o los recursos materiales disponibles

(Gorman y Yu, 1990; Chevalier y Lanot, 2002; Pong, Dronkers y Hampden, 2003). Igualmente, se ha prestado atención a rasgos que caracterizan el funcionamiento de las familias, atendiendo a los valores, el estilo educativo de los padres, los estilos de vida, la utilización del tiempo de ocio, el clima relacional entre los miembros de la familia, e incluso variables lingüísticas en el caso de contextos con dos lenguas oficiales (Ruiz, 2001; Pifarr et al., 2003; Casanova et al., 2005; Neves y Morais, 2005).

A la hora de analizar las características de la unidad familiar y su influencia en el aprendizaje escolar de los hijos, hay numerosos y variados elementos a destacar según las diferentes investigaciones. Algunos de esos elementos o variables son el nivel de estudios de padres y madres, el clima cultural que se vive en la familia, las expectativas sobre el nivel educativo y el empleo futuro de los hijos, los estímulos que la familia proporciona a los hijos, la variedad de materiales educativos que pone a su disposición, la supervisión de los padres sobre las tareas escolares realizadas en casa, el nivel de conocimientos de los padres sobre los contenidos escolares, la ayuda paterna y materna en el estudio, la cooperación de las familias con los centros educativos, y las actitudes hacia la cultura, el aprendizaje o la propia escuela (Cano, 1997; Jones y White, 2000; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Segimer y Vermulst, 2002; Martínez y Álvarez, 2005; Tsui, 2005; Hewitt, 2007). La mayoría de estas variables han mostrado valores diferenciados cuando se analizan en alumnado con bajo y alto rendimiento escolar.

Hasta ahora hemos relacionado la familia con los aprendizajes en general pero también existen numerosos estudios que reflejan la influencia del contexto familiar en el aprendizaje lector. El entorno y la familia se consideran factores que desarrollan y hacen posible el aprendizaje de la lectura (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010). Gil (2009) selecciona la variable consideraciones de la lectura en el entorno familiar como un aspecto para determinar el nivel cultural de los padres. El papel de la lectura como vía para el acceso a la cultura hace de ella un elemento fundamental en todos los ámbitos sociales. De ahí que las actitudes y los comportamientos exhibidos en lo que respecta a la lectura puedan ser incluidos como un indicador clave del

nivel cultural de las familias. Hay que tener en cuenta que los hábitos y actitudes observadas en los padres influyen en la adquisición de hábitos y el desarrollo de actitudes por los hijos en edades tempranas.

La lectura constituye uno de los primeros aprendizajes pretendidos por la educación formal. De ahí que la lectura se asocie a la escuela. Sin embargo, el papel de la familia también es importante. El gusto por la lectura podría ser algo que los niños aprenden en su hogar cuando en éste se valora la lectura y se dedica tiempo a leer. En este sentido, se ha señalado la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la unidad familiar hacia la lectura tienen en la formación de los hábitos lectores infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Moreno, 2002). En estudios realizados para confirmar esta relación, se ha constatado la mayor presencia de hábitos de lectura entre alumnos cuando se fomenta la lectura por parte de los padres (Fiz et al., 2000a), o simplemente cuando los hijos ven con frecuencia leer a sus padres en casa (Lammed y Olmsted, 1977). En consecuencia, el comportamiento de las familias en relación con la lectura proporciona modelos que serán imitados por los hijos, de tal manera que los hábitos lectores de los padres serían generadores de hábitos lectores en los hijos. Strommen y Mates (2004) señalan que el gusto por la lectura se encuentra más desarrollado entre quienes tienen la lectura como elemento importante en su tiempo de ocio, comparten con al menos un miembro de su familia el gusto por la lectura e interactúan con éste hablando acerca de los libros leídos. El desarrollo de la técnica lectora se ve propiciado por la práctica frecuente de la lectura como parte del tiempo de ocio. Se ha comprobado que las actitudes hacia la lectura o los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado tanto en los primeros años de la Educación Primaria (Leppanen, Aunola y Nurmi, 2005) como entre adolescentes (Conlon et al., 2006). En relación con la lectura, trabajos recientes realizados en nuestro país han incluido la variable número de libros en el hogar entre los indicadores del estatus sociocultural de las familias, pero no así las actitudes y comportamientos lectores (Tiana, 2002; Marchesi, Martínez y Martín, 2004). Con respecto a la población boliviana, en primer lugar se pretenderá que en las familias existan hábitos de alimentación, higiene, sueño y salud básicos lo que favorece cualquier aprendizaje y,

posteriormente, nuestra meta será motivar a los padres hacia la lectura como modelos para sus hijos y proporcionándoles materiales para ello.

Gil (2009) argumenta que las actitudes hacia la lectura en la familia pueden constituir uno de los indicadores más relevantes para valorar el nivel cultural de los hogares. Además, la actitud positiva hacia la lectura resulta ser un factor clave para transmitir a los hijos la afición por la lectura, al tiempo que el hábito lector en los escolares conduce a un dominio de la técnica lectora que facilita el progreso educativo del alumnado. Siguiendo a Molina (2006) podemos afirmar que existe una estrecha relación entre el rendimiento académico del alumnado y la afición a la lectura.

Basándonos en este tipo de evidencias, se refuerza la idea inicial de que, aunque escuelas y profesores juegan un papel importante, las condiciones que el alumnado encuentra fuera de la escuela son claves para que se favorezca el aprendizaje y se incremente el rendimiento escolar (Dávila, 2013). Por tanto, si bien la escuela podría intensificar su acción compensadora intentado contribuir a salvar las carencias de partida que afectan al alumnado proveniente de contextos desfavorecidos, es primordial tener en cuenta que una adecuada intervención sobre las familias. Esto podría tenerse en cuenta en posteriores investigaciones ya que en este caso no ha sido posible abarcar también el ámbito familiar. Sería adecuado concienciar a las familias de la importancia que tiene el ejemplo que ofrecen a sus hijos a través de las actitudes y conductas que manifiestan. Más allá de los consejos habituales para que los hijos lean en casa o para la adquisición de libros de lectura destinados a los hijos, es importante animar a las familias para que la lectura está presente entre las actividades que ocupan el tiempo de ocio familiar.

En este mismo sentido, una de las condiciones ambientales que estimulan el aprendizaje de la lectura es el hecho de que los adultos lean y escriban frecuentemente y expliquen la utilidad de lo que hacen. En ocasiones esto no es posible en el ámbito familiar, por ello se hace necesario que la propia escuela cree contextos de aprendizaje de lo escrito que consiga superar estas

diferencias tempranas entre los niños (Ortiz y Jiménez, 2001). Por ello, sería recomendable en poblaciones con un bajo Índice de Desarrollo Humano, como es el caso de la población boliviana, se proporcione desde la escuela lo que no se va a proporcionar por las familias por falta de recursos y habilidades. Es por esto por lo que a continuación enumeramos la importancia de la escuela.

En tercer lugar hablaremos de la escuela. Dentro de ésta, se hablará de los métodos de enseñanza, de los entornos ricos en material, instalaciones y recursos, de la formación y actitud del profesorado y de la relación escuela-familia.

Comenzamos con la implicación y participación de la familia en la escuela destacando que los dos contextos sociales más cercanos e importantes para un niño son la familia y la escuela, ambos decisivos en su educación, es por ello que se ha señalado la necesidad de que exista una colaboración estrecha entre padres y profesores, señalando los beneficios que se derivan de ella. Las relaciones familia-escuela comienzan a suscitar interés a partir de la década comprendida entre 1950 y 1960 (Symeou, 2005), porque las investigaciones de la época señalan el efecto que los factores sociales, en general, tienen sobre el rendimiento educativo.

Jiménez (2006) concluyó con su estudio que detrás del éxito en la escuela se encuentra la presencia de factores relativos a la educación familiar. Igualmente, se han llevado a cabo investigaciones para encontrar variables en las familias que expliquen el bajo rendimiento (Ruiz, 2001), señalando aspectos estructurales y también aspectos dinámicos, como el clima familiar.

La importancia de adaptar el método de enseñanza al tipo de aprendizaje y a la población a la que va dirigido es otro punto a tener en cuenta a la hora de propiciar contextos de aprendizaje. Como hemos visto en el apartado de Métodos de enseñanza de la lectoescritura del capítulo uno, hay distintos tipos de métodos para enseñar a leer y a escribir. Sin embargo, para decidir cuál de ellos aplicar en cada situación de aprendizaje hay que valorar diferentes aspectos. Por ejemplo, la investigación educativa hace distinción entre los

métodos más aconsejables para enseñar lenguas transparentes o lenguas opacas. El castellano como lengua transparente se presta más a la utilización de métodos sintéticos o fonéticos. Además, otro aspecto a favor de esta metodología de enseñanza es que se ha comprobado que en poblaciones en riesgo social los métodos constructivistas (más conocido como método global o analítico) dan peores resultados que los métodos fonéticos (Abadzi, 2008). Sin embargo, no hay que olvidar que motivar a los alumnos desde el principio e incitarlos a descubrir la lectura tiene una parte motivacional muy importante que se consigue con los métodos globales. Por tanto, la clave metodológica parece estar en crear un modelo ecléctico que llene el aula de lenguaje escrito, libros, cuentos, poesías, palabras comunes, sus nombres, etc. y a la vez se trabaje de manera ordenada, pautada y planificada la parte fonético-fonológica.

En cuarto lugar hablaremos de la influencia del grupo de iguales en el aprendizaje. Con respecto a los compañeros o grupos de iguales, no sólo favorecen el aprendizaje de destrezas sociales y la autonomía e independencia del niño con respecto del adulto, sino que además ofrecen un contexto para la interacción social, a partir del cual el niño recibe gran cantidad de información autorreferente, relativa no solo a la dimensión académica del autoconcepto (la imagen que tiene de sí mismo como estudiante y cómo valora esa imagen), sino también a la dimensión no académica o social (referida a la apariencia y capacidad física y a la competencia social). Esta información le servirá para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente sobre su conducta (Edel, 2003).

Por último, hablaremos de la motivación del estudiante como otro factor de éxito para el aprendizaje, que no sólo está relacionado con factores internos del sujeto sino que podemos asociarlo al contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Por tanto, entre los factores que facilitan el aprendizaje, ya sea en lectoescritura o de otro tipo, encontramos la motivación hacia el mismo. Podemos definir la motivación como un estado o condición interna que activa, dirige y mantiene un comportamiento (Schunk, 1996). El tener motivaciones para estudiar es tan importante o más que la inteligencia para obtener buenas notas en las distintas áreas curriculares o de aprendizaje (Ramos, 2003).

En algunos estudios, como el que recogen Guthrie y Wigfield (2000), se demuestra que la motivación provoca mejores resultados en lectura en grupos de iguales y con aptitudes similares. De hecho, una motivación elevada puede ser el elemento compensador en la lectura ante situaciones de privación sociofamiliar, entornos poco estimulantes e incluso ante la variable de género, los niños más motivados leen mejor que las niñas, menos motivadas (Solé, 2009a). Este aspecto motivacional es el que se observa en la población de nuestro estudio por dos razones. En primer lugar, porque es importante hacer saber a los docentes que la motivación de un estudiante hacia un aprendizaje puede superar las barreras impuestas por la situación en riesgo social en la que se encuentran pero a la vez, puede ser que conforme los roles de género se van estableciendo en dicha población, donde se observaron diferencias de género en el trato por parte de las familias y de los docentes, ese factor motivacional puede perjudicar a las niñas. En nuestro estudio no se observan diferencias de género porque todavía estamos en edades tempranas pero sí se observaba un retraimiento en las niñas de cursos superiores. Autores como Hagen y Weinstein (1995) y Wentzel (2005), señalan que en cuanto a las metas académicas, la motivación que siente el alumno hacia las tareas escolares está muy relacionada con las creencias que tiene acerca de su competencia y con sus expectativas de autoeficacia. Los aprendices con dificultades de aprendizaje, más que orientarse hacia el aprender (metas de aprendizaje) se centran en esforzarse por obtener un cierto logro académico (meta de rendimiento) (González- Pineda et al., 2000).

Si un lector no encuentra buenos motivos para leer o si, aún encontrándolos, tiene miedo de fracasar, difícilmente se comprometerá con la lectura. Un buen lector es un lector comprometido e implicado, que desea leer y utiliza sus conocimientos y estrategias para cumplir propósitos e intenciones que siente como propios (aunque puedan estar establecidos por otros) (Solé, 2009a). Esto es lo que, como docentes debemos promover en nuestros alumnos.

La percepción que tiene el lector sobre su competencia en lectura se construye en torno a lo que los demás muestran hacia el lector de forma implícita o explícita. De ahí la importancia del contexto escolar y familiar en niños que está iniciándose en la lectoescritura. La competencia lectora es una de las variables

más utilizadas para distinguir a los alumnos de una clase e, incluso, a uno mismo de los demás. De forma temprana, los niños ya evalúan su habilidad lectora, comparándose con sus compañeros colocándose en una situación de ventaja o desventaja. Cuando un alumno se percibe como poco competente, teniendo escasas expectativas de éxito, es muy posible que no demuestre interés por la lectura (Solé, 2009a). La percepción de una pobre competencia lectora es una de las razones que explicarían por qué la motivación por la lectura disminuye a lo largo de la Educación Primaria (Wigfield, 1997).

La atribución causal del éxito o fracaso lector también determina el grado de motivación que presenta el alumnado. Los alumnos sin dificultades atribuyen sus éxitos a su capacidad y sus fracasos a factores ajenos mientras que los alumnos con dificultades suelen hacer estas atribuciones a la inversa. Estas atribuciones influyen directamente en el autoconcepto, la autoestima y el desempeño escolar de los alumnos (Bar-Tal, 2000; García-Fernández et al., 2010; González-Pienda et al., 2000; Rodríguez Ayán, 2010; Weiner, 2004). El autoconcepto se puede definir como la imagen que cada individuo tiene de sí mismo, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan (Pichardo y Amezcua, 2001). La formación del autoconcepto viene determinado en gran medida, por las experiencias del niño, por lo que la familia y el centro escolar se convierte en elementos clave. La habilidad lectora, como base de los aprendizajes escolares posteriores, es la primera experiencia importante de los aprendizajes académicos, por lo que su éxito o fracaso reviste una especial importancia (Núñez y González-Pineda, 1994).

Podemos afirmar que la escuela está dentro de los contextos sociales que facilitan, o al menos deberían facilitar, los aprendizajes. Por tanto, otro de los contextos importantes que están relacionados con el inicio de la lectura y el favorecimiento a su acceso es el contexto escolar. Así, estudios como el de Snow, Burns y Griffin (1999) aseguran que existen otros factores determinantes en el inicio del aprendizaje como una enseñanza de educación infantil de calidad, puesto que auguran un éxito en el desarrollo lector. Así, la programación de educación infantil ejerce una importante influencia en las habilidades comunicativas, produciendo efectos en la estimulación lingüística (Bryant et al., 1993). En las zonas rurales de Bolivia donde hemos trabajado, la

escolarización comienza en el último año de Educación Infantil, con 4-5 años, por lo que esta estimulación debería llevarla a cabo la familia que no tiene recursos ni tiempo para hacerlo. Por tanto, es importante dejar constancia de la importancia que tiene para el desarrollo lector y escritor de un niño el ir a la escuela durante el período de Educación Infantil (de los 3 a los 6 años).

En relación con el profesorado, se ha puesto de manifiesto cómo la conducta que estos tienen en el aula influye tanto sobre el comportamiento del sujeto como sobre su rendimiento, ya sea de forma positiva o negativa. De este modo, autores como Dickinson y Smith (1994) señalan que la importancia reside en la calidad del discurso durante la interacción adulto-niño, por lo que es fundamental que exista una interacción y una atención individualizada por parte del profesor hacia el alumno en las actividades lingüísticas y de habilidades prelectoras. Así, se comprobó que en los grupos donde el profesor había producido interacciones con la lectura, los niños habían obtenido mejores resultados en conciencia fonológica, denominación de letras y conceptos de escritura que aquellos en los que su profesor no había realizado actividades de lectura (Purcell-Gates y Dahl, 1991; Clay, 1979).

2.2. La transformación social de la sociedad boliviana y su influencia en la educación.

Bolivia fue un país donde la colonización ocasionó consecuencias negativas en general, y en el ámbito sociocultural y lingüístico de los pueblos indígenas en particular (Apaza, 2014). En los últimos años, la sociedad boliviana ha sufrido una serie de cambios con el objetivo de “descolonizarse”. Huarachi (2014) habla de la educación desde una perspectiva descolonial o descolonizada haciendo referencia a que durante el período de colonización se daban relaciones de poder dependiendo del trabajo, la raza o el género, existía la exclusión, se observaban jerarquías sociales, etc. Sin embargo, pretenden que en la época de la descolonización que están desarrollando se eliminen las diferencias de poder existentes entre las personas, favoreciendo relaciones horizontales y equitativas entre los seres humanos, fortaleciendo valores, principios, sentimientos sociocomunitarios y la espiritualidad. Se define como una educación integral basada en el principio de descolonización que en

realidad es más de corte idealista que de corte educativo. Con este modelo educativo se pretende transformar la sociedad boliviana construyendo una sociedad sin discriminación o explotación, una economía plural, que reafirme las identidades socioculturales y potencie los derechos y garantías constitucionales, consiguiendo así formar a estudiantes íntegros tanto emocional como intelectualmente. Sin embargo, todos estos ideales serían aceptados por cualquier grupo social pero se plantea un dilema: ¿esta transformación social descolonizadora podría hacer que se odie todo lo relacionado con la colonización y que las culturas originarias sean ahora las superiores volviendo a reproducirse el modelo anterior jerárquico? (Huarachi, 2014). Toda transformación social hay que estudiarla con cautela y definir sus efectos a largo plazo, esta transformación es muy actual y la sociedad boliviana todavía está llevando a cabo ese proceso por lo que no se puede hablar de consecuencias del cambio a día de hoy. Este cambio social ha incluido también un cambio educativo que queremos reflejar más ampliamente en el siguiente apartado. Estos efectos de descolonización también se vivieron en educación y la nueva ley educativa, Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley 070, ASEP, 2012) basada en un modelo educativo Socio-Comunitario-Productivo (MES-P), que habla de trabajar desde las cuatro dimensiones humanas del ser, saber, hacer y decidir y que dentro de la finalidad de la educación se encierran objetivos políticos-ideológicos, económicos, socioculturales y jurídicos (Huarachi, 2014).

2.2.1. Historia de la educación boliviana.

En Bolivia, desde inicio del siglo XX y durante todo el siglo, el Estado se ocupó de la educación como uno de sus obligaciones centrales. Se intentó crear una escuela de formación de maestros desde 1835 (Iño, 2009). La fecha es significativa si tenemos en cuenta que en el continente americano la primera escuela de maestros se fundó en 1839 en Estados Unidos. Y, en 1842, se fundó otra en Chile donde se formaron algunos maestros bolivianos antes de que se funde la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (ENM), en 1909. La educación escolar pública en Europa y los países latinoamericanos ha estado ligada a la construcción del Estado-Nación, de la democracia y el mercado.

Países vecinos como Chile tuvieron procesos de escolarización desde el siglo XIX, casi paralelamente a las experiencias de las sociedades desarrolladas que fueron el modelo para América Latina. Así por ejemplo, el liberal venezolano Andrés Bello impulsó la educación en Chile desde su regreso de Europa en 1829 y, siendo el primer rector de la Universidad de Chile, fundó la primera escuela de maestros en América latina, muy ligada a la actividad de Bello realizaba la universidad. En Bolivia, si bien hubo legislación sobre educación desde el siglo XIX, en la práctica el Estado sólo logró impulsar la educación escolar desde principios de siglo XX, siguiendo la ola de ideas ilustradas que influyeron en la construcción de los estados nacionales. Sin embargo, la educación tardó en llegar a la mayoría de la población boliviana, precisamente por la falta de un ejercicio democrático construido por la continuidad del orden colonial, del que eran parte tanto los gobiernos conservadores como liberales.

La característica indígena de la población nacional mayoritaria motivó fuertes debates entre las élites dominantes del principios del siglo XX sobre la conveniencia o no de permitirle el acceso a la educación escolar (Larson, 2007). El debate frenó la escolarización de niños y niñas indígenas aunque impulsó la educación en la ciudades y pueblos grandes, mientras las estrechas clases medias y altas se educaron en establecimientos privados de carácter religioso, principalmente católico. Esta es la idea que perdura a día de hoy en la mente de pueblo indígena y es por ello por lo que se vive tan emocionalmente la transformación social de la “descolonización” en la actualidad.

Fueron las demandas de la población indígena las que obligaron al Estado liberal a reorganizar la educación pública (Calderón, 2009; Rivera, 2015; Mendieta, 2008) y hacerla accesible para todos, tarea que tardaría casi medio siglo en generalizarse. Para que se llevara a cabo fue necesaria la revolución nacional de 1952, cuando el estado se modernizó y reconoció la ciudadanía a toda la población y, por tanto, el derecho a la educación. Esta revolución de 1952 es clave en el proceso histórico educativo de Bolivia. Éste inicio tardío de la educación para todos probablemente contribuyó al reforzamiento de la tradición oral de la mayorías no escolarizadas (población indígena,

generalmente) y a la adhesión etno-cultural que se observa en la actualidad. Así, el entorno último con el que el Estado boliviano asumió las exigencias de la modernidad, a pesar de los debates y las luchas políticas en torno a la educación para toda esta población, marcó también el lento desarrollo educativo, a pesar del impulso que le dieron las demandas populares para que el Estado se haga cargo de las escuelas. A finales del siglo XX Bolivia había alfabetizado al 80% de su población mientras que en Argentina ese porcentaje se lo había alcanzado en 1935 y en Chile en 1950 (Contreras, 1999). Poco a poco estos datos van mejorando pero Bolivia todavía presenta un bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH), una renta media baja (PRMB) y pertenece a los Estados Frágiles (EF) según el Plan Director de Cooperación Española (2013-2016).

Una vez creadas las escuelas se comenzó el debate de cómo se debía educar. En los años setenta, mientras la mayoría de los países de América Latina sufría las dictaduras militares, surgieron nuevas teorías sobre la educación, primero en Europa y, más tarde, en Estados Unidos. Estas teorías cuestionaron a las escuelas que hasta entonces eran consideradas espacios de socialización “inocentes” (Giroux, 1981). Las nuevas perspectivas criticaron a la teoría funcionalista con la que se organizaron los Estados nacionales, desvelando la vinculación de las escuelas con las estructuras de poder; hicieron visible que las escuelas distribuyen el conocimiento escolar según la pertenencia de clase de los estudiantes, de modo que contribuyen a la reproducción del sistema capitalista. Estas teorías, sobre los sistemas escolares de sus sociedades, elaboradas por Bourdieu y Passeron (1990), Althusser (1991, citado en Puiggrós, 1994) y otros en Francia y más tarde Bowles y Gintis (1981) en Estados Unidos, encontraron eco en los maestros progresistas bolivianos y latinoamericanos que vieron en ellas argumentos para oponerse al estado que entonces estaba en manos de gobiernos militares. Frente al cuestionamiento del valor de las escuelas como parte de la institución educativa cobra importancia la “educación popular” organizada fuera de las escuelas, consideradas aparatos ideológicos del Estado, como había señalado Althusser en sus trabajos que tuvieron resonancia sobre todo entre las dirigencias sindicales del magisterio.

Es probable que el peso de las ideas de Althusser, hasta hoy vigentes en las dirigencias nacionales del magisterio boliviano, se deba a que aparecieron en un contexto autoritario como era de los gobiernos militares y que su permanencia se explique por la difícil situación que atravesó el magisterio durante el periodo democrático como consecuencia de la crisis económica que dio lugar a conflictos permanentes entre los actores de la educación. Más tarde, en los años ochenta empezaron a circular en el magisterio otras perspectivas sobre la educación, como las de Gramsci, pero se mantuvo la idea de que las escuelas son aparatos ideológicos del Estado, perspectiva que también fue impulsada en las universidades (Talavera, 2014).

Otro aspecto importante en el desarrollo de la historia educativa boliviana es el proceso de profesionalización de los maestros, iniciado en 1909, cuyo contenido sociopedagógico ha variado con el tiempo según los cambios que se han realizado en el contexto político en el que ocurre la educación. Refiriéndose a América latina, Puiggrós (1994) señala que la sociopedagogía latinoamericana, nació de la polémica entre liberales y conservadores de las clases dominantes de esos países en la segunda mitad del siglo XIX. Ambos grupos asignaban a la educación una función reproductora en contraposición con las necesidades, la forma de vida y la cultura de las grandes masas oprimidas. “El eje de la discusión giraba en torno a decidir si la educación estaría al servicio de reproducir una sociedad que conservara las características estructurales coloniales o bien una sociedad en el camino de un utópico desarrollo capitalista” (Puiggrós, 1994, p. 33). En Bolivia tal polémica se solucionó con la adopción de un modelo “educativo-civilizador” bifurcado en el que se formaron los maestros bajo la idea que la educación tenía un papel “transcendental” para la construcción del Estado-nación (Talavera, 2014). A día de hoy todavía se pretende conseguir esta transformación socio-educativa más cercana a la utopía que a la realidad del sistema.

Así, a diferencia de lo que pasó en Europa, donde la educación pública surgió como consecuencia de los cambios que se dieron en las estructuras

socioeconómicas que industrializaban las sociedades, en Bolivia se asignó a la educación la tarea de promover esos cambios, de contribuir a modernizar la sociedad. Con apoyo de profesores europeos, a la cabeza de Georges Rouma, elegido por Sánchez Bustamante, desde la Escuela Normal de Maestros (ENM) de Sucre se difundió una “tradición educativa”, que implicaba “compromisos ideológicos” en torno a la acción de educar, “cuerpos de pensamientos y prácticas intergeneracionales relacionados, vinculados a determinados objetivos y valores educativos” (Liston y Zeichner, 1993, p. 70). Este conjunto de creencias y valores fue transmitido por los maestros belgas que llevaron a Bolivia los conocimientos pedagógicos más modernos de Europa de los que los maestros formados en Sucre se apropiaron según su personalidad e inclinaciones. Pérez (1992) señala que Rouma estableció normas y modeló prácticas vigentes en Europa, basadas en el descubrimiento de los intereses del niño en sus diferentes edades. Se “implantó la enseñanza directa de la lectura y escritura, la observación, el análisis y la experimentación de los fenómenos de la naturaleza que inducen a adquirir conocimientos claros y lógicos poniéndose especial cuidado en el desarrollo armónico e integral de las facultades del niño” (Iño, 2009, p. 228). Estas prácticas y principios compartidos constituyeron el sentido de la profesionalidad docente en la primera mitad del siglo XX, pasando de generación en generación, conformando “tradiciones” con vigencia durante largo tiempo. Así, el profesor Vicente Donoso, comentando su Plan General de Organización Escolar del año 1941, también valoraba “los principios de educación activa e integral en toda la organización escolar, estimulando las energías vitales y espirituales de los alumnos para la acción libre, Solidaria y creadora” (Donoso, 1946, p. 108). Todo esto a pesar de que Donoso no estaba de acuerdo con la educación laica que trajeron los belgas ni compartía creencias y puntos de vista con Pérez. Pero lo que queremos destacar, a pesar de las diferencias de opinión entre los maestros citados, es que los principios de educación activa estuvieron presentes en la formación y en las prácticas de los maestros bolivianos formados en la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (Talavera, 2014).

Con el tiempo esta formación liberal fue cambiando y la educación empezó a acomodarse al contexto social conservador dominante a pesar de las polémicas que hubo entre maestros, en las que ganó la postura conservadora de Donoso y perdió la de Pérez. En este proceso, por ejemplo, la educación escolar dejó de ser laica desde 1942. Cambios como estos se fueron introduciendo en la “tradición educativa” que transmitieron los maestros belgas en la Escuela Nacional de Maestros de Sucre.

Cuando la educación se expande a partir de 1955, no hay cambios de programas en las escuelas, permanecen los que introdujo Donoso, a cargo del Consejo Nacional de Educación. Por otro lado, la masificación de la educación creó condiciones favorables para una disminución de las exigencias de titulación en la Escuela Nacional de Maestros, es decir, que la calidad de la formación del maestro boliviano disminuyó debido a que se necesitaban muchos de ellos y se bajó el nivel de exigencia tanto para entrar en la escuela como para conseguir la titulación (Talavera, 2014). El profesor René Higuera afirmó en una entrevista que tuvo que pasar de exigir un 7,5 para aprobar a los maestros a exigir un 5,6 (Higuera, 2009). A pesar de esto, los maestros que se formaban en la escuela de Sucre continuaron gozando de gran prestigio profesional con relación a los formados en otros centros del país y, mucho más, en comparación con maestros sin ninguna formación. Recordemos que hasta 1940, sólo el 33% de los maestros en servicio tenían formación para serlo (Donoso, 1946).

Por otro lado, paralelamente a la expansión de la educación pública los maestros lograron establecer derechos laborales por los que habían luchado desde 1908. Junto con la expansión de la educación los maestros, por fin, lograron establecer condiciones que les permitieran tener continuidad en el cargo, haciendo realidad las promesas estatales de principios del siglo XX, cuando Sánchez Bustamante ofrecía condiciones laborales que animaran a los jóvenes a iniciar la carrera docente (Martínez, 2009). Hacer realidad estas promesas requirió casi cincuenta años de lucha para que el Estado se haga cargo de la educación y de las condiciones de trabajo prometidas a los maestros. Sin embargo, cuando se expandió la educación y se aprobó el

Código del Educación Boliviana, que reglamentó el funcionamiento de la educación pública y de la carrera docente, no se realizó una reforma pedagógica. De este modo, el profesor Alfredo Vargas Porcel, encargado del primer centro de investigación educativa en Bolivia, se refirió a la educación como “un negocio sin contabilidad”, refiriéndose al poco control que tenía el estado de las inversiones hacia la educación (Chávez, 2003).

Durante los gobiernos militares (1964-1982) los maestros se vuelven “técnicos” o “aplicadores” de programas escolares que fueron entregados en ese momento y diseñados con una pedagogía mecanizante. Su formación se redujo a la didáctica, igual que pasó en otros países del continente. Puiggrós señala que a mediados de los años cincuenta del siglo XX, “una pedagogía funcionalista” se instaló en la educación escolar latinoamericana desligada de la tradición positivista que se había logrado (Puiggrós, 1994, p. 35).

Cuando se recuperó la democracia en 1982, se inició un proceso de reforma educativa que culminó con la Ley de 1994. Ésta buscó mejorar la profesionalidad de los maestros, introduciendo la investigación como transversal en la formación y práctica docentes y que los maestros “construyan” colectivamente un organización pedagógica nacional (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995, p. 6-7), algo similar a lo que pretende lograr el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) que aplica la ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Sin embargo, para Talavera (2014) hay una diferencia clara entre la aplicación de la Ley de 1994 y la actual, que en ésta sí son tenidos en cuenta los maestros, se forman y se preocupan por sus intereses lo que hace que la aplicación de la misma sea más efectiva y realista. Por tanto, existía una resistencia de maestros y maestras a los cambios en la Reforma Educativa de 1994 pero ahora ellos se sienten partícipes del cambio y están implicados en el mismo.

Finalmente, podemos decir que resulta paradójico que cuando Bolivia tuvo una minoría de maestros altamente profesionalizada, a principios del siglo XX, éstos no tenían condiciones laborales que garantizaran su trabajo. Les tomó casi medio siglo conseguirlas y cuando las lograron, no pudieron aportar a la

educación por las vicisitudes del contexto político nacional. Al recuperarse la democracia, después de 18 años de golpes y contragolpes militares y de una dictadura que duró siete años, los maestros ya no contaron con profesionales de la talla de aquellos que plasmaron los derechos laborales en el Código de la Educación Boliviana, ni con maestros con una alta capacidad de contribuir al debate sobre la calidad y la orientación pedagógica de la educación pública. Así, la Ley de Reforma Educativa de 1994 encontró un magisterio desprofesionalizado que venía de un sector social empobrecido al que no pudo transformar (Talavera, 2014).

Ahora se plantea una nueva reforma para “descolonizar” la educación. Esto hace referencia a que tanto la cultura indígena como la colonizadora tengan los mismos derechos de educación y se cuiden tanto unas culturas como las otras. Talavera (2014) apunta que para descolonizar la educación, harán falta no sólo teorías sino prácticas, modelos de compromiso de trabajo con las necesidades de desarrollo de las poblaciones a las que se educa. Se tendrá que buscar cómo equilibrar una distribución equitativa del conocimiento que al mismo tiempo cuide la calidad. Un reto complejo debido a la situación actual de la sociedad boliviana que parece estar pasando del extremo colonizador al extremo descolonizador sin darse cuenta que tan desfavorecedor es obviar las culturas indígenas como cerrarse al mundo global y centrarse en estudiar las diferentes culturas y lenguas del país.

2.3. El aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano en Bolivia: retos y oportunidades.

En Bolivia tomaron forma las ideas rousseauianas donde se decía que lo importante son los niños y no tanto los “métodos”, remarcando así el valor del aprendizaje instrumental que se requiere lograr. Trasladando ese pensamiento a la actualidad, es necesario visualizar que niños y jóvenes aprendan el manejo de la palabra escrita y de los números y adquieran conocimientos amplios de las ciencias y del arte que les permita orientarse y desempeñarse con competencia en el mundo digital en el que vivimos (Talavera, 2014). Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior y en el capítulo uno, hay

teorías y modelos más actuales para desarrollar cualquier aprendizaje y, más concretamente, la lectoescritura en castellano. Por tanto, el primer reto de la educación en Bolivia es hacer llegar las nuevas perspectivas educativas y los nuevos modelos de enseñanza de manera cuidadosa, para que lleguen a ser aceptados y valorados junto a las creencias que ellos poseen, sin que choque con la transformación social en la que viven centrada en la descolonización. Será necesario que los maestros y maestras bolivianos manejen lo que tienen que saber para llevar a cabo el proceso de descolonización teniendo conocimientos intraculturales y, a la vez deben ser capaces de desenvolverse y educar a sus estudiantes para el mundo globalizado en el que vivimos.

Para conocer el estado del aprendizaje de la lengua castellana en Bolivia nos centramos en algunos de los pocos estudios realizados en el país. El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE), el Ministerio de Educación y UNICEF Bolivia, presentaron los resultados del “Estudio del Subsistema de Educación Regular, 2011”. Este estudio se realizó con 23.603 estudiantes de 5º y 8º de primaria y 4º de secundaria de todo el país. Los resultados muestran que en quinto de primaria sólo el 13% de los estudiantes y en octavo tan sólo el 11%, alcanzaron un nivel de comprensión lectora alto. Otro estudio reciente realizado por “El Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa” (CEBIAE, 2012) evaluó a 193 estudiantes de sexto de primaria, los resultados muestran que el 56% de estos estudiantes no son capaces de comprender lo que leen. Entre las posibles explicaciones a esta situación, el técnico encuestado, señala que el método escolar utilizado que consiste en enseñar a reconocer palabras, pero no el significado de éstas, ni el de su contexto, no resulta eficaz para esta población.

Los maestros formados en la escuela de Sucre alrededor de los años 70 no se concentraron sólo en enseñar la cultura propia ya que alfabetizaron en castellano y fueron capaces de establecer un diálogo intercultural con los nativos indígenas en un plano de respeto y aprendizaje mutuos. Esto fue posible no sólo por la legislación vigente sino sobre todo por la alta profesionalidad de los maestros que la impulsaron, por la convicción que tenían en la posibilidad de educar a la población mayoritaria. Sin embargo, como

muestran los estudios y los datos de analfabetismo del país no fue suficiente para llegar a toda la población boliviana. Además, en la actualidad, con la llegada de la transformación social-educativa basada en la descolonización, se potencian las lenguas y culturas indígenas y se deja de lado el aprendizaje de la lengua castellana en las zonas de habla indígena, lo que está creando graves dificultades en la alfabetización en castellano de las zonas rurales. Esto se desarrolla más ampliamente en el apartado siguiente sobre el bilingüismo en Bolivia. Con respecto a esto, otro de los grandes retos de la educación boliviana actual, ligado al aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano, es conseguir que el pueblo indígena amplíe su visión educativa combinando el aprendizaje de la palabra escrita en su lengua originaria y la del castellano, ya que éste último le llevará a acceder a otros conocimientos necesarios para manejarse en el mundo globalizado en el que vivimos.

Luis Enrique López (1998) afirma que las escuelas bilingües sobresalieron en las pruebas de lengua materna de todos los aspectos del dominio de las habilidades escolares relacionadas con la apropiación de la lengua escrita, en todas las variables en las lenguas. Esto se debe a la práctica con la lengua escrita, que no se encuentra en las [escuelas] comparativas. En cuanto a la comprensión de lectura el rendimiento fue mejor en las escuelas bilingües, lo que llevó a los investigadores a concluir que este resultado apoya la hipótesis de una mayor capacidad de comprensión de la lectura como efecto acumulativo de la enseñanza bilingüe en esta área.

Es importante destacar al respecto las diferencias encontradas por Hornberger (1988) entre alumnos del programa bilingüe y alumnos del sistema tradicional. Se encontró que frente a una ventaja de los alumnos del sistema tradicional en aspectos tales como la copia de textos escritos, la buena caligrafía y la ortografía, los alumnos del programa bilingüe los superaban en aspectos creativos del lenguaje como son la escritura libre, la lectura comprensiva y la construcción de mensajes de mayor complejidad lingüística (López, 1998)

Por otra parte, la tradición y práctica escolar con educandos indígenas de los países hispanohablantes de América Latina confunde alfabetización con castellanización y obliga a los educandos a aprender a leer y escribir a través de un idioma que no conocen ni hablan lo suficiente: el castellano. De allí radica, según analiza López (1998), el persistente analfabetismo funcional y, a lo más, una lectura mecánica y memorística. Es por eso que los programas educativos bilingües sostienen la importancia de la enseñanza del castellano como segunda lengua comenzando con el plano oral, a fin de que los niños aprendan a hablar en castellano antes de pasar a leer y escribir en este idioma

Según Psacharopoulos y Patrinos (1994) existe una alta correlación entre ser indígena y hablar una lengua indígena, y el rendimiento escolar. En Bolivia la población indígena tiene en su haber tres años menos de educación que la población no indígena, y se ha estimado que un niño vernáculo hablante tiene una mayor probabilidad de repetición que un niño que sólo hable castellano. A partir del análisis de una encuesta de hogares aplicada en las 10 principales ciudades del país, se determinó que un hispanohablante tiene una probabilidad de repetición del 22.6%, frente a una probabilidad de repetición del 40.6% que caracteriza a los vernáculos hablantes. A partir de ello plantean que la educación bilingüe podría contribuir al mejoramiento significativo de estos indicadores, así como al ahorro de los cerca de 30 millones de dólares anuales que en Bolivia cuesta la repetición escolar.

Los datos oficiales del gobierno de Bolivia, publicados en el diario “El País” en 2013, indican que hay un 2,9 por ciento de analfabetismo en el país, un porcentaje que representa al menos 200.000 personas que aún no saben leer y escribir.

Otro aspecto importante para entender cómo se gestiona actualmente la enseñanza de la lengua castellana en Bolivia es conocer el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio, a partir de ahora PROFOCOM (Ministerio de Educación, 2015) y las unidades destinadas a dicho aprendizaje (unidades 13, 14, 15 y 16; la primera de ellas adjunta como anexo V). Olvidarse de los maestros fue el grave horror de las reformas de la

década de los 80 y 90 que se llevaron a cabo en América latina. Investigadores y analistas reconocen este fallo y hacen ver al gobierno boliviano que es imprescindible convencer a los maestros antes de iniciar un proceso de cambio como estrategia de éxito. Los maestros en Bolivia se sabe que tienen un saber más bien práctico que lo adquieren el ejercicio cotidiano de su labor y que cuando hay nuevas propuestas como está pasando actualmente necesitan un tiempo para ensayarlas. Es por eso que esta reforma ha preparado un programa de formación que aparte de formar a los docentes y acreditarlos como licenciados, les da las estrategias y las lecciones necesarias para que su labor docente se adapte a la nueva ley. (Talavera, 2014). Por tanto, la clave de que esta nueva ley educativa, Ley de educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ver anexo IV), haya tenido éxito se debe a la formación y actualización profesional de los maestros con dicho programa de formación docente específico para ellos y que les capacita para ser licenciados. El PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. El PROFOCOM busca fortalecer la formación, el compromiso y la vocación de los docentes que ya están trabajando mediante formación permanente orientada a la aplicación del nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que consolida lo que viene dado en la nueva Constitución del Estado Plurinacional (2009). Consiste en un proceso sistemático y acreditable de formación continua, obligatoria y gratuita para todos los docentes, que tiene una duración de tres años y mediante la cual los docentes obtienen el grado de Licenciatura, que será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM).

Esta formación está orientada desde cuatro perspectivas:

- Formación descolonizadora: pretende garantizar la educación y la igualdad de oportunidades para todos.
- Formación productiva: vincula la educación con la mejora de la economía a nivel nacional.

- Formación comunitaria: promueve y fortalece la constitución de comunidades de producción y transformación educativa, donde sus miembros asumen la corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe: que tiene el objetivo de promover la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad.

El PROFOCOM consta de diferentes módulos, divididos en cuadernillos de los cuáles analizaremos los destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura en castellano. Éstos se componen de cuatro cuadernos (ver anexo V):

Cuaderno nº 13: “Comunicación y lenguajes: Lengua castellana y originarias.” Si nos adentramos en el contenido de este cuaderno de estudio podemos observar que únicamente habla de las lenguas indígenas y las alusiones a la lengua castellana son despectivas y de rechazo.

Cuaderno nº 14: “Comunicación y lenguajes: Lengua castellana y originarias. Comunicación y educación en comunidad.” En este cuaderno de formación se habla del poder que tienen los medios de comunicación en la sociedad y la ideología de los libros de textos y cuentos. Todo el cuaderno denota una crítica a lo que describe.

Cuaderno nº 15. “Comunicación y lenguajes: Lengua castellana y originarias. Literatura y expresión de la realidad.” Se centra en la literatura de las distintas naciones que existen en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Cuaderno nº 16. “Comunicación y lenguajes: Lengua castellana y originarias. El estudio de la lengua en nuestra diversidad.” En este cuaderno se pueden ver más contenidos teóricos específicos del aprendizaje de la lengua, por ejemplo, hablan de los tipos de texto, los niveles del lenguaje, etc. Sin embargo, los textos con los que se trabajan siguen estando politizados y sesgado en pro de la descolonización.

Como hemos podido observar y como señala Rockwell (1996), la educación escolar está en el centro de los procesos políticos y de las luchas sociales, ya que al analizar estos cuadernos se observan más connotaciones de corte político que educativo. Por otro lado, basan sus metodologías en Teorías del

Aprendizaje como la Pedagogía del Oprimido de Freire y el Modelo Constructivista de Piaget, que a pesar de aportar principios al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, como vimos en el capítulo 1, también se quedan anticuadas y precisan de unirse a Teorías más actuales como la Cognitiva. Por tanto, otro reto sería ampliar el conocimiento docente partiendo de los cuadernos que todos han estudiado (PROFOCOM) y haciendo que esa visión crítica que les están pidiendo la ejerzan con su propio material de formación para crecer como docentes. Para nosotros este reto se convierte en una oportunidad de investigación, de conocer el impacto que esta formación continua está generando en el país.

Se ha comprobado que en contextos de riesgo social hay más estudiantes que presentan dificultad de aprendizaje, como vimos en el primer apartado de este capítulo, por tanto, otro de los retos para la educación boliviana sería que los docentes y pedagogos que están trabajando en el sistema educativo boliviano sean capaces de detectar, evaluar e intervenir desde edades tempranas a niños con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en castellano, con la finalidad de prevenir la aparición de las mismas. Para ello se ha realizado una de las propuestas educativas que hemos plasmado en el Capítulo 9.

2.4. El bilingüismo en Bolivia.

La Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) reconoce 39 lenguas indígenas en todo el estado además del castellano, y todas ellas oficiales. Esto hace enriquecer la cultura del país pero también puede dificultar la comunicación entre las distintas naciones bolivianas. Desde esta perspectiva constitucional, se han llevado a cabo reformas políticas y educativas como hemos explicado en los apartados anteriores. Sin embargo, es en este apartado en el que debemos valorar si el bilingüismo tal y como está planteado en el sistema educativo boliviano supone un factor facilitador del aprendizaje lectoescritor en castellano o lo convierte en uno de los factores de riesgo para la adquisición de la lengua castellana en poblaciones indígenas.

Como hemos dicho anteriormente, el PROFOCOM promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; sobretodo el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias (Ministerio de Educación, 2015). Por el contrario, no da ninguna indicación de cómo enseñar y desarrollar el castellano, e incluso las referencias hacia el mismo son negativas porque las asocian a la colonización en lugar de verla como la lengua común a todos en el país, que puede facilitar la comunicación. Para entender esta situación es necesario conocer su historia que se ha marcado por el carácter aculturador e integracionista de educación escolar que ha existido en Bolivia durante los años de la colonización. Así por ejemplo, Xavier Albó y Silvia Rivera han criticado el enfoque castellanizante impuesto a la mayoría indígena, orientación que como veremos no es exclusiva de la Reforma de 1955, a la que los autores citados critican, sino que fue así desde que se organizó la educación pública a principios del siglo XX. Calderón (1994) sugiere que los gobernantes liberales reflexionaron sobre el tema de la diversidad lingüística y cultural de la mayorías a las que se proponían escolarizar pero esta discusión quedó postergada por la centralidad de otro debate: aquel que ponía en duda la educabilidad de las mayorías. Calderón cita el libro *Principios de Sociología*, escrito por Daniel Sánchez Bustamante, cuya primera entrega se hizo en 1903 en el que el autor señala la importancia que tiene la educación en el desarrollo del pensamiento, asunto que no era privilegio, decía, de ningún pueblo. Por tanto, se podía emprender el desarrollo de la Nación educando a las mayorías. Ese era el debate principal. El problema era cómo hacerlo, considerando la diversidad lingüística y cultural existente en el país. Por otro lado, Franz Tamayo, criticó no sólo la manera en que los liberales pretendían educar a la población mayoritaria, castellanizándola, sino el hecho mismo de “educarla”. Situándonos en la actualidad, esa crítica no parece ser compartida por los demandantes de educación que tienen sus propias expectativas sobre lo que las escuelas deben ofrecer, que muchas veces no se cumplen.

Varios estudios han mostrado la ineficiencia de la escuela, uno último es el trabajo etnográfico realizado por Canessa (2006) en el pueblo de Sorata, localidad rural cercana a la ciudad de La Paz. El autor señala que los niños no

aprenden los conocimientos básicos de la lectura y la escritura en castellano por los cuales los padres envían a sus hijos a las escuelas. Para mejorar esta situación, la Ley de Reforma Educativa de 1994 propuso una educación intercultural y bilingüe a la que los padres y madres de niños y niñas indígenas, que se opusieron por temor a que sus hijos no aprendieran a leer y escribir en castellano, que es lo que los padres esperan. El temor tampoco pudo ser superado por los maestros, en su mayoría atrapados por una formación y prácticas “civilizatorias” que les impidió responder a las necesidades de los niños y sus familias en las áreas rurales. En consecuencia, las instituciones escolares al socializar a las generaciones jóvenes no sólo se ven envueltas en las contradicciones que existen en la sociedad sino que entorno a ellas se generan permanentes debates. Como señala Rockwell (1996), aunque parezca estar al margen, la educación escolar está en el centro de los procesos políticos y de las luchas sociales, por ello es importante conocerla y tenerla en cuenta.

Antes de iniciar el lenguaje escrito en cualquier lengua, hay que adquirir el lenguaje oral de manera fluida. Lo que ocurre en las zonas rurales de Bolivia es que su lenguaje oral se desarrolla en la lengua nativa indígena y no en castellano, por tanto, el aprendizaje de la lectoescritura se empieza sin tener adquirido el lenguaje oral en castellano y esto complica la enseñanza del idioma. Teniendo en cuenta la importancia que el lenguaje oral tiene en el desarrollo de la lengua escrita hemos dedicado el Capítulo 3 a desarrollar esta idea.

CAPÍTULO 3: EL LENGUAJE ORAL COMO BASE PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

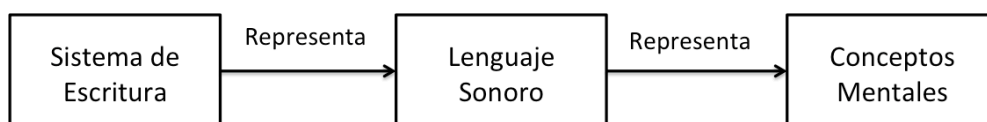
El lenguaje es el principal medio de comunicación que actúa como instrumento para estructurar el pensamiento y la acción, y como factor regulador de la personalidad, del comportamiento social y de la identificación a un grupo social, siendo el principal medio de información y cultura (Monfort y Juárez, 2001). El habla es muy anterior a la lectura tanto desde un punto de vista filogenético como ontogenético, pues la lectura se remonta a hace unos 5000 años, teniendo los primeros alfabetos fónicos una antigüedad de 3500 años, mientras que la aparición del habla tiene alrededor de 100000 años (Cuetos, 2011; Wolf, 2008).

El lenguaje es el sistema normativo de símbolos arbitrarios usados para transmitir significados en una sociedad determinada. Dentro del lenguaje, se distinguen las habilidades primarias, como el habla y la capacidad de escucha, y las habilidades secundarias, como la lectura y la escritura. Estas habilidades secundarias son altamente dependientes de las primarias aunque no de manera inversa, prueba de ello es que sociedades que nunca han sido alfabetizadas han desarrollado un lenguaje oral, igual que aquellas que han sido alfabetizadas (Spufford, 1979). Como hemos dicho, tanto el habla (lenguaje oral) como el lenguaje escrito son sistemas de comunicación y de representación, pero existen diferencias entre ambos que condicionarán el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños. La lectura es una habilidad secundaria cuyo aprendizaje implica al conocimiento lingüístico de varios aspectos de la habilidad primaria (Mattingly, 1972, 1984). La lectura es una habilidad compleja en la que intervienen una serie de procesos específicos de ella, procesos cognitivos generales que intervienen también en otras habilidades e, incluso, procesos de carácter afectivo y motivacional (Serrano, 2005). Estas divergencias también se presentan en relación a la clase de señal implicada (García-Albea, 1991), al proceso de comprensión del lenguaje (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo, y Alonso-Quecuty, 1990), al modo de producción del discurso (Wells, 1987), entre otros.

Cada comunidad lingüística, a lo largo de su historia, ha establecido un código propio y algunos niños experimentan dificultades para codificar o decodificar los significados (Defior, 2003). Generalmente, durante la adquisición y desarrollo del lenguaje, el sistema de comunicación escrita viene a injertarse en el lenguaje oral, cuyas bases están ya establecidas (Fonología, Léxico, Morfología, Sintaxis, Semántica y Pragmática) cuando los niños llegan al aprendizaje de la lectura y la escritura. Aproximadamente, hacia los seis años de edad, el funcionamiento del lenguaje oral está totalmente adquirido en todos sus componentes básicos para que se pueda producir. Sin embargo, en algunos alumnos, el sistema lingüístico primario es deficitario, en todos o en algunos de estos componentes (Dávila, 2013).

El niño adquiere de manera progresiva y espontánea el lenguaje oral y a través de la utilización de las palabras que aprende puede establecer una relación directa entre la palabra y el concepto o hecho que representa (Clemente, 2008). Entendemos, por ello, como hemos dicho ya unos párrafos más arriba, que el lenguaje oral es un sistema de representación de primer grado. Sin embargo, el lenguaje escrito representa directamente el lenguaje oral y no al concepto que representa, por ello, se considera que el lenguaje escrito es un sistema simbólico de segundo grado que a medida que se va dominando puede convertirse en un sistema de representación de primer grado (Vygotski, 1979). Atendiendo a esta característica y, entendemos que “la escritura es un sistema de representación, pero no directamente de los conceptos, sino de los signos que representan los conceptos, es decir, de los sonidos en el caso de un lenguaje sonoro como el español” (Leal Carretero, 2009, p. 10).

Figura 3.1. El lenguaje escrito como sistema de segundo grado



Nota: Leal Carretero, 2009, p. 10.

Por tanto, el lenguaje oral o el habla y su representación escrita, ya sea con la finalidad de leer o escribir, son dos objetos distintos que se relacionan porque

podemos decir que el lenguaje escrito representa al lenguaje oral. Esta diferenciación es importante cuando nos basamos en las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, ya que es determinante para la intervención y para que el aprendizaje sea más significativo saber si la naturaleza del problema de adquisición de la lectoescritura parte del lenguaje oral o, supera este primer grado, y se da por problemas con el lenguaje escrito.

El proceso inicial de aprendizaje de la lectura resulta muy costoso para muchos estudiantes y árido para la mayoría. Quizá se deba al hecho de que la lectura, es decir, la comprensión del lenguaje escrito, requiere integrar dos tipos de habilidades: por un lado una comunicación y comprensión adecuadas del lenguaje oral, previa a la lectura (Mayor, 1994) y, por otro lado, la capacidad de reconocer palabras escritas, que exigirá llevar a cabo ciertas operaciones nuevas y específicas (Mayor, Zubiauz y Díez-Villoria, 2005).

3.1. Relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito

Tanto la lectura como la escritura son habilidades consideradas dependientes del habla y de la capacidad de escucha. Las habilidades de leer y escribir se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, aunque el estadio más importante de la alfabetización ocurre en los primeros años de la niñez, entre los cero y los ocho años de vida (Neuman, Copple y Bredekamp, 2001). Asimismo, hay que tener en cuenta que las características de cada niño, principalmente respecto al dominio del lenguaje oral y de sus distintos componentes, van a influir y a determinar el aprendizaje del lenguaje escrito.

Aunque el lenguaje oral y el lenguaje escrito presenten vínculos de relación en los procesos de evolución filogenético y ontogenético, no podemos afirmar que sean lenguajes idénticos. Perfetti (1987) lo denomina “relación simétrica entre habla y lectura” y lo caracteriza en dos momentos o procesos bien diferenciados. Por un lado, hace referencia al inicio de la adquisición lectora donde la lectura es muy distinta del lenguaje infantil. Aunque existen diferencias evidentes entre ellas, se destacan dos que favorecen especialmente el procesamiento del habla y constituyen un obstáculo para la

lectura: la descodificación y el contexto. Por otro lado, cuando hay un dominio de la lectura, ésta se va pareciendo cada vez más al habla. De este modo, a medida que el niño adquiere la destreza de la descodificación, incrementando su exactitud y velocidad, el proceso de comprensión lectora se vuelve más fácil. El reconocimiento de palabras ya no ocupa la limitada capacidad de los mecanismos de procesamiento, ahora el lenguaje escrito se hace progresivamente más independiente del lenguaje oral.

Para analizar las relaciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito, es necesario conocer tanto las investigaciones que defienden una relación de independencia de la lectura y la escritura como aquellas que consideran evidente una relación de dependencia entre las dos habilidades e incluso de las cuatro formas del lenguaje: habla, escucha, lectura y escritura (Berninger, 2000). Por tanto, para realizar el estudio de la relación entre el lenguaje oral y del escrito es importante tener en cuenta el reconocimiento de la existencia de importantes coincidencias y diferencias significativas entre ambos lenguajes (Perfetti, 1987). Según Arnáiz y Ruíz (2001), encontramos las siguientes distinciones entre el lenguaje oral y el escrito:

- La relación entre significado y significante: la palabra hablada es un signo convencional que se refiere a una idea que representa, siendo la relación entre significado y significante inmediata. No obstante, en la lectoescritura la palabra escrita es un signo lingüístico en el que la relación entre significado y significante no es inmediata, ya que el significante está formado por un conjunto material registrado en un soporte variable denominado grafema.
- El lenguaje escrito está formado por signos visuales y el lenguaje oral lo está por signos auditivos.
- El lenguaje oral precisa de un interlocutor mientras que el lenguaje escrito, no: el lector lee lo escrito, pero no se establece diálogo explícito, no existe un contexto lingüístico compartido.
- El lenguaje escrito tiene una mayor densidad léxica, siendo sintácticamente más complejo, preciso y detallado que el lenguaje oral. Esta es una idea que también apoyan otros autores desde hace años,

como Benveniste (1982) que destaca que la lengua escrita no es una transcripción literal de la lengua oral, ya que se utiliza distinto tipo de lenguaje cuando se habla que cuando se escribe. Principalmente, se puede señalar que el lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje oral, no solamente en lo relacionado al léxico sino también a las construcciones sintácticas y a los nexos de unión que enlazan las frases entre sí. Cassany (1991, 1999) y García-Albea (1991) comparando el código escrito con el código oral, señalan que el primero no es un simple sistema de transcripción, sino que forma un código completo e independiente, un auténtico medio de comunicación.

- Y, el conocimiento comunicativo mediante el lenguaje escrito suele ser más abstracto, general y lógico que el conocimiento comunicado mediante lenguaje oral. Sin embargo, la forma primaria y natural de comunicación es la hablada, a la que se superpone, mediante una instrucción explícita y sistemática, la forma escrita.

La relación entre lenguaje oral y el acceso a la lectura y escritura resulta, por tanto, evidente e importante, por lo que ha sido tomada en cuenta en las últimas décadas por distintas investigaciones (Lovett et al., 2000; Ouzoulias, Fischer y Brissiaud, 2000; Ruiz Jiménez, 2000) que inciden en que el aprendizaje de la lectura y la escritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto comprensivo como expresivo; y en potenciar el trabajo de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, que son los pilares básicos del acceso a la lectoescritura. Esta afirmación es la que defendemos y la que corroboran también los datos de nuestro estudio.

Autores, como Molina (2008), defienden la integración total del lenguaje escrito y el lenguaje oral para acceder a un objetivo concreto. Señalan que comenzar el lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral resulta limitado e insuficiente, puesto que se olvida el papel regulador que el lenguaje oral posee en la conducta cognitiva. Como sugerimos en las primeras líneas de este capítulo. Así, es fundamental la manipulación y segmentación del lenguaje oral para el acceso a la lectoescritura, aspecto que podemos trabajar mediante la Conciencia Fonológica. Por eso, para aprender a leer en un sistema alfabético como es el español, se precisa de un importante grado de análisis

lingüístico que permita discriminar entre los diferentes segmentos fonológicos que forman las palabras. Por tanto, es imprescindible disponer de un conocimiento fonológico de la lengua oral.

Para el niño, el lenguaje oral es un torrente sonoro que aprecia como un continuo, convirtiéndose la segmentación fonológica en un objetivo central del proceso de aprendizaje de la lectura (Gimeno, Clemente y Pérez, 1984). En contraste con el lenguaje oral, la lectura precisa que el lector reconozca en lo que está escrito las unidades lingüísticas del lenguaje oral, es decir, necesita del conocimiento fonológico del que se está haciendo referencia.

Por ello, desde hace años, las Administraciones Educativas recogen en los distintos documentos que el acceso a la lectura se fundamente en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo. Así, resaltan la importancia del entrenamiento de las habilidades metalingüísticas que favorecen una correcta articulación de los fonemas, produciendo un efecto de atención sobre los componentes del lenguaje oral, fonemas y sílabas, que posteriormente el niño tendrá que identificar de forma gráfica, como grafemas, cuando se inicie en el aprendizaje específico de la lectura (MEC, 1990).

La mayoría de los estudios que se han llevado a cabo sobre la relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral se centran fundamentalmente en alumnos con dificultades de aprendizaje. En estos estudios se muestra cómo aquellos alumnos con problemas en el desarrollo del lenguaje oral y que posteriormente se han podido solventar, continúan con dificultades en el lenguaje escrito (Naucles y Magnusson, 2002).

Cuando lo que queremos comparar es la habilidad lectora y la escritora podemos decir que, la escritura respecto a la lectura precisa de la producción de una secuenciación de letras, con un mayor número de decisiones para la conversión fonema-grafema y sin la ayuda de claves contextuales. (Bryant y Bradley, 1983; Frith, 1980; Mastropieri y Scruggs, 1987; Read, 1986). En esta misma línea, Ehri (1997) indica que esta dificultad puede venir dada por la necesidad de mayor información en la memoria para escribir que para leer, pues la acción de leer está vinculada a una respuesta mientras la de escribir

está relacionada con varias respuestas, es decir, escribir un número de letras con una secuencia correcta. Asimismo, considera que algunos alumnos leen mejor las palabras en comparación a como las escriben. Esto se debe a que cuando van a acceder a su lectura acceden solo a un bit de información, pero cuando van a escribirla acceden a muchos bits en la memoria, que consisten en la selección y representación de letras individuales en un orden adecuado (Ehri, 1998). Por esta razón, se conseguirá una escritura sin errores a través de una abundante práctica. La práctica en la escritura ayudará más a la lectura que la práctica de la lectura a la escritura (Perfetti, 1997).

Por su parte, Treiman y Cassar (1997) consideran que un factor a tener en cuenta con la lectura correcta de palabras es la frecuencia con la que se leen en los textos escritos. Los niños leen mejor las palabras frecuentes que las infrecuentes. En este mismo sentido, Cuetos (2008) indica que la frecuencia influye sobre el tiempo de reconocimiento y lectura así como otras características de las palabras como:

- La lexicalidad, referida a las palabras reales e inventadas o pseudopalabras puesto que aquellas que no son inventadas se reconocen mejor y con menos errores.
- La edad de adquisición, como influencia en el reconocimiento de la palabra, ya que aquellas palabras que se aprenden en edades tempranas se identifican más ágilmente que aquellas que se adquieren más tarde.
- La regularidad, determinada por el ajuste de las reglas de conversión grafema-fonema, de modo que las palabras regulares que se ajustan a estas normas se leen de forma más rápida que las irregulares. 58
- La imaginabilidad, concretada como la cualidad por la que una representación semántica tiene propiedades físicas o tangibles, por lo que son más fáciles de reconocer aquellas palabras con un significado fácil de imaginar.

- La vecindad ortográfica, definida por todas aquellas palabras de la misma longitud y que difieren en sólo una letra conservando las demás en el mismo orden, reconociéndose con mayor velocidad y precisión aquellas palabras con pocos vecinos ortográficos, y
- La longitud, definida por el número de letras, fonemas o sílabas que contiene, de manera que las palabras largas suelen ser adquiridas más tarde que las palabras cortas. La relación entre la frecuencia de la palabra y la exactitud ortográfica sugiere que la experiencia del niño con la lectura afecta a su escritura. Asimismo, Bosman y Van Orden (1997) sugieren que un niño necesita leer una palabra muchas veces antes de que mejore su habilidad para escribirla. Estos autores, en su estudio con niños holandeses a los que se les aplicó un programa de instrucción en lectura y escritura, observaron que conforme iba aumentando el número de veces de la lectura de palabras, iba disminuyendo el número de errores en su escritura y, por tanto, la escritura de los niños mejoraba a través de la lectura. Aunque se ha demostrado que enseñar lectura mejora la escritura y que enseñar escritura provoca mejoras en lectura. Resulta innegable que, aquellos programas instruccionales centrados directamente en lectura, la mejorarán más y que aquellos programas centrados directamente en escritura mejorarán más la escritura, en el lugar de desarrollar programas instruccionales que trabajen las dos áreas a la vez (Shanahan, 2006).

El lenguaje oral es una habilidad básica del ser humano que se desarrolla con la interacción social entre personas. Sin embargo, como hemos reiterado en numerosas ocasiones, el lenguaje escrito precisa de una instrucción directa y sistemática para que llegue a ser adquirido de la manera más adecuada posible. Asimismo, es importante destacar que ambas habilidades están muy relacionadas y que las técnicas de neuroimagen nos muestran que las redes neuronales utilizadas para desarrollar el lenguaje escrito (lectura y escritura) se apoyan en las redes neuronales utilizadas para desarrollar el lenguaje oral (Wolf, 2008). Otros autores, Rueckl et al. (2015) argumentan que el proceso natural de aprendizaje llega a desarrollar la red neuronal encargada de

comprender el lenguaje oral, y sobre ella se apoyaría la red que se ocupa de descifrar el lenguaje escrito cuando se aprende a leer, por lo que describen que existe una convergencia entre ambas redes. Cuetos (2012) nos habla por ejemplo del sistema anterior del cerebro. El sistema anterior, que se corresponde con la circunvolución frontal inferior, es responsable de la decodificación fonológica durante la lectura, pero no sólo en la lectura, sino también en la denominación oral, en el habla espontánea y en cualquier otra actividad que exija la pronunciación de fonemas (Cuetos, 2012). Lo que nos hace deducir que el sistema neurológico utilizado para el lenguaje oral coincide en algunos casos con el sistema neurológico utilizado para la lectura y la escritura, por tanto, si reforzamos el lenguaje oral mejores conexiones habrá cuando iniciemos el aprendizaje de la lectoescritura y de ahí radique la importancia de tener bien establecido el lenguaje oral antes de iniciar la instrucción directa y mecánica de la lectoescritura. Es por ello que si hacemos que los estudiantes tengan un buen desarrollo del lenguaje oral: buena comprensión oral, un dominio adecuado del vocabulario para su edad y buena fluidez verbal; esto va a favorecer la adquisición del lenguaje escrito porque comparten redes y conexiones neuronales y éstas, al estar “entrenadas” en la práctica del lenguaje oral estarán más “reforzadas”, recubiertas de mielina que facilita la transmisión de información a través de las neuronas, y será mejor la adquisición de la habilidad lectora y escritora. El enfoque psicolingüístico sigue estando presente en las consideraciones de la Neuropsicología, teniendo en cuenta que desarrollar un buen nivel de lenguaje oral y promover la sensibilidad a los sonidos es básico para conseguir una adquisición lectoescritora adecuada.

Diversos estudios (Bryant y Bradley, 1983; Huerta y Matamala, 1989; Sebastián y Maldonado, 1984) defienden la relación que la lectura tiene con el lenguaje oral y manifiestan que existen ciertas variables que están muy relacionadas con el éxito en la lectura, como son la competencia lingüística, tener conocimiento de las funciones de la lectura, entender la relación entre lenguaje oral y escrito, el entrenamiento en habilidades metalingüísticas y la capacidad para segmentar las palabras en sus diferentes unidades.

Como hemos dicho, no sólo se corrobora esta relación lenguaje oral-lenguaje escrito mediante las Teorías Neuropsicológicas sino que la Psicolingüística también ha defendido esta unión. Se considera que aprender a leer consiste en desarrollar una vía de acceso a los conocimientos lingüísticos mediante la representación escrita de la lengua (Alegría y Morais, 1989). Son, por tanto, los mecanismos que permiten establecer el contacto entre lo escrito y las competencias lingüísticas del individuo, lo que, desde un planteamiento psicológico, debe ser explicado en el estudio de la adquisición de la habilidad lectora (Carrillo y Marín, 1996). De este modo, hablar sobre la lengua escrita, desde el enfoque psicolingüístico, es hablar de su vinculación con el lenguaje oral, percibiéndose el estudio del lenguaje escrito como un proceso de construcción socio-cultural, que se realiza a partir de experiencias lingüísticas y metalingüísticas (Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002).

Finalmente, en investigaciones recientes sobre la temática, se ha observado una tendencia, que sin olvidar el enfoque psicolingüístico, se da gran importancia a la intervención temprana, surgiendo conceptos como “preparación a la lectura” o “alfabetización emergente”. Este enfoque defiende que en el aprendizaje de la lectura hay una continuidad que se inicia a partir del desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica, en interacción con los estímulos del medio ambiente alfabetizado a través de algunos procesos cognitivos que se desarrollan progresivamente y que pueden ser determinantes del éxito en las etapas siguientes del aprendizaje de la lectura (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012). La conciencia fonológica es el precursor de lectura más utilizado en los últimos estudios desde las diferentes perspectivas teóricas, estando totalmente unido al lenguaje oral ya que se debe comenzar a desarrollar de manera hablada y jugada desde edades tempranas y, posteriormente, se incluirá como parte del aprendizaje lectoescritor de manera más instruccional. Desde el modelo psicolingüístico de la adquisición de la lectura (Alegría, 2006; Jiménez y Ortiz, 1995; Jiménez y O'Shanahan, 2008) se ha comprobado la relación entre lectura y conciencia fonológica. Esta habilidad implica ser capaz de manipular los elementos lingüísticos del lenguaje (rima, sílaba y fonema). Desde esta corriente existen numerosas investigaciones que demuestran que la instrucción en conciencia fonológica mejora la lectura de los

alumnos que están aprendiendo a leer (Adams, 1990; Adams et al., 1997; Byre y Fielding-Barnsley, 1995; Carrillo, Calvo y Alegría, 2011; Fernández-Amado et al., 2008; Zubiauz y Mayor, 2008) y de los alumnos con dificultades ante este aprendizaje (Bryan y Bradley, 1998; Defior, 1996; Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003; Sánchez, Rueda y Orrantia, 1989; Sánchez y Martínez, 1998; Rueda, 1995).

Por lo tanto, dado que enseñar habilidades metafonológicas facilita el aprendizaje de lenguaje escrito, está más que justificado el que, desde el contexto escolar, el aprendiz se vea expuesto a actividades que incluyen el reconocimiento de la rima, el análisis (identificación y omisión) y la combinación (adición) de seguimientos lingüísticos, tales como la sílaba y, especialmente, el fonema. Esta sensibilización puede lograrse antes, incluso, de que el alumno comience a leer de forma explícita, dado que el descubrimiento del carácter alfabético de nuestro sistema de notación agradece una familiarización lúdica (Clemente y Domínguez, 1999; Mayor et al., 1996) que facilite la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito.

La elaboración de esta representación fonológica constituye un requisito para el aprendizaje escrito en el sistema alfabético y, en ese sentido, la instrucción explícita garantiza su dominio (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979). Por el contrario, dicha representación no es imprescindible desde el punto de vista de lenguaje oral, ya que éste se desarrolla a partir de una predisposición que llega a ser funcional gracias a un proceso de modularización dependiente de los contextos conversacionales que suceden de forma natural a lo largo del desarrollo (Karmiloff-Smith, 1994).

Las actividades de segmentación, llevadas a cabo desde lenguaje oral, permite consolidar la organización del sistema fonológico, es decir, la relación estable entre el sonido (fonema) y su articulación. Cuando el alumno consigue establecer esa vinculación de forma automática, ha desarrollado una base estable para incorporar la tercera representación del sonido articulado el grafema (letra) (Mayor y Zubiauz, 2011).

Esta naturaleza compleja de la conciencia fonológica ha suscitado un amplio debate en cuanto a la relevancia que cada uno de los niveles que la integran desempeña en el acceso de la lectura. Es indudable que la relación entre la conciencia fonológica y la lectura es bidireccional. Ahora bien, la meta aquí es definir únicamente el camino de ida, dotando a la aprendiz de las estrategias necesarias que le habiliten en el auto-aprendizaje de la lectura (Share, 1995).

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo del lenguaje oral, hay que recordar que el primer grupo social de un niño es la familia y que debe ser ahí donde el niño interactúe con la lengua materna que queremos enseñar. Para ello, es importante volver a destacar el estudio realizado por Hart y Risley (1995), que explicamos en el capítulo anterior, que encontraron que la cantidad de interacciones verbales en el hogar es uno de los precursores sociales de la lectura más importantes. En nuestro estudio, la situación se complica porque la lengua materna no es la lengua castellana que es la que queremos enseñar, por tanto, se mezclan dos situaciones de riesgo para la adquisición del aprendizaje lectoescritor en la población boliviana: pertenecer a familias con entornos sociocultural desfavorecidos y que la lengua materna no sea la que se pretende enseñar. Las familias de entornos con privación sociocultural suelen proporcionar menos ocasiones de interactuar verbalmente con los niños, pudiendo ser esto un factor muy relacionado con bajas puntuaciones en vocabulario, uno de los precursores de la habilidad lectora. De este modo, investigaciones realizadas sobre el desarrollo del lenguaje y la lectura en la educación infantil han demostrado cómo estudiantes con necesidades en el desarrollo del lenguaje han obtenido puntuaciones bajas en algunos test debido a la influencia que ejerce el lenguaje en determinados aspectos.

Siguiendo las orientaciones de Mayor y Zubiauz (2011), es importante preparar a la alumno para el acceso a la lectura sin exponerlo explícitamente a lenguaje escrito sino que hay que partir de lo que él sabe hacer con el lenguaje oral y establecer contenidos nuevos que le ofrezcan un significado lógico y psicológico. Lo que a nivel de teorías del aprendizaje se conoce como propiciar un aprendizaje significativo dentro de la zona de desarrollo próximo del niño (Vygostki, 1964). La adquisición de los nuevos contenidos requiere que el

educador establezca una relación interpersonal idónea con el aprendiz, dentro de un espacio cooperativo, en el que construya una guía de ayudas, asegurándose de estar trabajando dentro de la zona de desarrollo próximo del alumno, ayudándole utilizar procedimientos de los que ya dispone pero que si por sí solo no utilizaría. El préstamo de estas ayudas debe ser inversamente proporcional a la competencia de la alumno y se han de ir disminuyendo retirando a medida que éste asuma el control de la actividad.

Asimismo, el establecimiento de esa relación interpersonal idónea requiere también que el alumno conozca la meta del aprendizaje a fin de que valore sus progresos y se independice progresivamente. Es decir, el educador debe guiar la actividad del alumno, supervisar su ejecución, compartir la meta, transferir progresivamente el control, prestar las ayudas oportunas y retirarlas adecuadamente (Bruner, 1995)

Por todo lo dicho, podemos deducir que existen precursores de lectura y escritura vinculados al lenguaje oral. Las variables del lenguaje oral que se pueden estudiar para predecir el éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito son: la comprensión oral, el vocabulario, la fluidez verbal y la conciencia fonológica, que se desarrollarán más profundamente en el Capítulo 5 sobre precursores de lectoescritura y que hemos añadido como variables de estudio en nuestra investigación.

Para concluir este capítulo, queremos destacar la idea de que el lenguaje oral influye en el acceso inicial a la lectura y a la escritura, de manera que el nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y, desde luego, su éxito escolar.

CAPÍTULO 4: LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

La lectura y la escritura exigen un buen funcionamiento cognitivo para poder llevarse a cabo de manera satisfactoria. La lectoescritura es una actividad compleja resultante de la interacción de procesos cognitivos de diferente nivel, cuya finalidad es decodificar un mensaje escrito y obtener información a partir de él. Las habilidades cognitivas básicas de las que se precisa para poder adquirir la lectoescritura son: la percepción y atención, la memoria de trabajo y el cociente intelectual manipulativo.

4.1. Atención

Los procesos atencionales y perceptuales en la lectura son fundamentales. Ambos pertenecen a los denominados procesos cognitivos o psicológicos básicos. Como vimos en el primer capítulo, Cuetos (2012) describe cuatro niveles del sistema lector que requieren la participación de varios procesos cognitivos: procesamiento perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. Por tanto, podemos deducir que el primer proceso cognitivo implicado en la lectura es la percepción y la atención visual y auditiva.

Los procesos perceptivos son básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura ya que están relacionados directamente con algunos procedimientos básicos requeridos para poder leer o escribir como es el reconocimiento de palabras. Por lo que podemos decir que la atención visual y perceptiva contribuyen a la identificación de letras, a la conexión de letra-sonido, a la identificación de patrones ortográficos, etc.

Gracias a la atención y a la percepción podemos seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras con significado. Un déficit en alguno/s de los órganos y mecanismos encargados de poner en funcionamiento tales procesos, puede conllevar una dificultad en la lectura (Mitchell, 1982; Sellés, 2006).

La atención es un mecanismo central de amplitud limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado. Es, por lo tanto, un mecanismo de control y, a su vez, de regulación de los sistemas de procesamiento.

Las concepciones actuales consideran la atención como un mecanismo que articula los distintos procesos psicológicos y que ejerce una función de control sobre ellos (Carrada, 2011; Fuentes Melero y García Sevilla, 2008; Fernández Duque y Posner, 1997, 2001; Funes y Lupiañez, 2003; Strauss, Sherman y Spreen, 2006). Strauss, Sherman y Spreen (2006) definen la atención como un mecanismo “vertical de control” que permite al individuo seleccionar la información relevante, sostener y manipular representaciones mentales modulando las respuestas a los diversos estímulos. Para Thurstone y Yela (2012) la atención representaría la puerta de acceso que permite que una serie de funciones cognitivas se pongan en marcha. Por lo que podemos afirmar que la atención juega un papel clave en el ámbito escolar al intervenir en la selección, integración y comprensión de la información (Betts, McKay, Maruff y Anderson, 2006).

La atención es fundamental para obtener una adecuada descodificación de los estímulos y comprensión del texto. La cantidad de atención requerida en un texto depende de la familiaridad del lector con el texto y de las habilidades lectoras de la persona. Para un alumno que se inicia en la lectura, la atención se depositaría en la descodificación y le sería imposible descodificar y comprender al mismo tiempo. En un lector eficiente la atención puede dirigirse, simultáneamente, a la descodificación del texto y a su comprensión (Roselli, Matute y Ardila, 2006).

Los estudios neuropsicológicos muestran un desarrollo progresivo y gradual de las funciones cognitivas durante la infancia y la adolescencia, entre ellas la atención (Bartigis et al., 2008; Betts et al., 2006; García-Molina et al., 2009; Matute et al., 2008 y Matute et al., 2009). El desarrollo de la capacidad atencional sigue un curso lento en la etapa de Educación Infantil y durante la etapa de Primaria y Secundaria continúa su desarrollo. Estudios realizados con niños de entre 5 y 8 años de edad demuestran que existen mejoras en la

ejecución de tareas de atención visual y auditiva (Matute et al., 2008; Matute et al., 2009). Podemos decir que entre los 6 y los 7 años comienza a manifestarse un mayor control atencional y los niños empiezan a ser más reflexivos. A partir de los 10 años, el niño es capaz de utilizar pautas de búsqueda visual más exhaustivas y sistemáticas si conoce de antemano cuáles son las claves relevantes. En términos generales, a partir de los 7 años el rendimiento atencional mejora sustancialmente hasta aproximadamente los 17 años, momento en que dicho rendimiento tiende a estabilizarse (Carrada, 2011).

En la mayoría de los casos, cuando se habla de percepción durante el acto de leer se está haciendo referencia al input visual, puesto que posee un papel relevante (Smith, 1983). Para entender el papel de la percepción visual durante la lectura, es necesario tener en cuenta que la información que va desde los ojos hasta el cerebro pasa por una serie de análisis y transformaciones durante su recorrido, puesto que no hay ningún tipo de fibra nerviosa que se dirija directamente de los ojos al cerebro. De esta forma, la retina es la extensión del cerebro, en términos de la función y del desarrollo embrionario, donde se realizan varios análisis y transformaciones complejas de información. La información que puede manejar el cerebro en un determinado momento va a depender de lo que se presenta y de los conocimientos previos del sujeto. Esta información visual no permanece mucho tiempo disponible para el cerebro después de haber sido captada por el ojo, por lo que es necesario que el cerebro haga uso de la información no visual que conozca para tomar decisiones respecto a ella. Asimismo, durante la lectura, los ojos envían una información parcelada e incompleta por medio de los movimientos sacádicos, ya que no se fijan en todos los detalles sino en aquellos que consideran significativos. Estos movimientos sacádicos variarían en su longitud, en función de diversos factores como la familiaridad del sujeto con las palabras y la función de cada palabra en el texto (Cuetos, 2012).

No cabe duda que la importancia de la codificación visual en la lectura es fundamental, por ello en recientes estudios se ha encontrado menos eficacia en las tareas de reconocimiento de símbolos, en una muestra de disléxicos que en un grupo control, sugiriendo una plausible relación entre la lectura y ciertas diferencias individuales encontradas en tareas de procesamiento visual pre-

ortográfico (Pammer, Lavis, Hansen y Cornelissen, 2004). Asimismo, en otra serie de estudios se indica que en personas con problemas de lectura se dan déficit en atención visual (Facoetti y Molteni, 2001).

Resumiendo, la atención es un proceso cognitivo que se considera clave para la actividad de leer y escribir ya que contribuye a la identificación y diferenciación de símbolos escritos, es básico a la hora de decodificar y conectar letra-sonido, es necesaria para adquirir representaciones ortográficas de palabras, etc. En definitiva, la evaluación de la atención será un indicador de éxito lectoescritor y, por tanto, queda incluida como variable de estudio en esta investigación.

4.2. Memoria de Trabajo

De manera sencilla, podemos definir la memoria como la capacidad del individuo para almacenar información y recuperarla más tarde, ya sea en un tiempo corto (Memoria a Corto Plazo) o en un tiempo más prolongado (Memoria a Largo Plazo). Sin embargo, existe un tipo de memoria que no solamente implica el almacenar información y recuperarla, sino que va un paso más allá haciendo que el sujeto sea capaz de trabajar o utilizar esa información de una manera determinada, ésta es la que denominamos memoria de trabajo o memoria operante, y es la que vamos a considerar dentro de nuestro estudio.

Podemos definir la Memoria de trabajo como la capacidad para realizar tareas que implican simultáneamente almacenamiento y manipulación de la información. El córtex prefrontal izquierdo se activa durante la memoria de trabajo verbal y el derecho durante la espacial. A diferencia de la memoria inmediata, podemos considerarla como una memoria a corto plazo efectiva, que requiere un procesamiento activo y efectivo de la información. La efectividad de la misma depende de diferentes factores.

Básicamente, los tests de memoria de trabajo consisten en saber cuantos bits de información una persona es capaz de atender al mismo tiempo y manipularla mentalmente de forma eficaz. Se requiere que el sujeto siga la huella de dos o más estímulos o ideas asociadas simultáneamente,

alternativamente o secuencialmente, implicando a la atención dividida y/o al cambio atencional.

La memoria de trabajo se encuentra relacionada con la corteza prefrontal dorsolateral izquierda (atención selectiva y selección de estrategias), corteza prefrontal dorsolateral derecha (atención selectiva espacial) giro supramarginal izquierdo (memoria a corto plazo verbal) y, giro supramarginal derecho (memoria a corto plazo visual).

Por otra parte, dentro del desarrollo cognitivo, podemos hacer hincapié en un proceso cognitivo básico de gran importancia en la lectura, la memoria. En ella, se distinguen sus distintos tipos y su relación con la lectura.

La memoria es el proceso psicológico que sirve para codificar la información que llega, bien por vía auditiva-verbal, bien por vía escrita-visual, almacenarla en nuestro cerebro y recuperarla cuando se necesite (Ballesteros, 2010). En ella, se distinguen varios tipos de memoria que se explican a continuación.

La memoria sensorial es una condición indispensable para que la información procedente de los órganos sensoriales pueda llegar hasta el cerebro, pero no es una condición suficiente. Es, en realidad, la responsable de que puedan pasar las unidades de información contenidas en el texto al cerebro, una vez que han sido procesadas por los órganos sensoriales.

En una clasificación de los tipos de memoria relacionados con el proceso lector, siguiendo a Roselli, Matute, Ardila (2006) se distinguen en primer lugar, la memoria visual, que reconoce las unidades visuales, bien sean grafemas, sílabas o palabras. La rapidez para identificar y reconocer letras, sílabas y palabras distingue al lector eficiente. La memoria visual se vincula estrechamente con la memoria fonémica, que le da correspondencia fonémica a los estímulos visuales. Esta memoria contiene unidades que se ligán a la información auditiva y articulatoria previamente almacenada. Posiblemente, la memoria fonémica es el enlace entre la memoria visual y la memoria semántica. La memoria semántica es la que recupera los conocimientos generales previamente adquiridos; en la lectura, este tipo de memoria permite

entender las palabras y, por lo tanto, comprender lo que se lee. Las palabras leídas se buscan en el vocabulario, y se almacenan en una memoria semántica. No se consigue una adecuada comprensión del texto cuando lo leído no se puede equiparar con una memoria semántica previamente adquirida. El último tipo de memoria, que es indispensable para un apropiado proceso lector, es la memoria de trabajo o memoria operativa, un mecanismo dinámico que permite tanto el almacenamiento como el procesamiento de productos parciales de análisis, a través del mantenimiento activo de la información relevante y de la inhibición de la información irrelevante.

Las distintas investigaciones sobre memoria distinguen entre memoria a corto plazo y memoria de trabajo, términos que, en muchos casos, se utilizan de forma indistinta (Baddeley, 2009; Ballesteros, 2010). Sin embargo, existe una clara diferencia entre ambas. La memoria de trabajo es la habilidad para retener la información en la memoria a corto plazo mientras se está procesando otra información entrante (Serrano, 2005). Mientras, la memoria a corto plazo es aquella que retiene la información durante un pequeño período de tiempo, unos segundos, hasta que esta información se procesa y pasa a formar parte de una memoria más duradera (Ballesteros, 2010).

La memoria de trabajo permite que la información sensorial permanezca durante unos instantes en que el sujeto puede mantenerse atento a la información que ha llegado al cerebro, una vez que ha sido identificada, para poder manipularla (D'Esposito, 2007). Tal y como recoge Ballesteros (2010), la información procedente del texto es retenida brevemente por la memoria icónica, de donde es llevada mediante un proceso de exploración, a través de la puesta en marcha de la estrategia que consiste en nombrar las letras internamente. El sonido resultante de decirlas internamente o en voz alta, pasa a un almacén de información auditiva, denominado almacén ecoico. De esta forma, la transformación de la información visual procedente del texto escrito en comprensión se produciría por la función que ejerce la memoria de trabajo, por medio de una serie de estrategias de repaso, actuando el habla vocal, subvocal o interna como el mediador responsable del proceso.

Diversos estudios han demostrado las dificultades tanto en la memoria a corto plazo como las habilidades en la memoria de trabajo en niños con dislexia con respecto a niños sin dificultades en la lectura (Siegel y Ryan, 1989; Kraner, Knee y Delis, 2000). Los problemas que presentan estos niños se relacionan con el subcomponente de la memoria de trabajo, como sistema de almacenaje, que se denomina lazo articulatorio en el modelo de memoria de Baddeley (1986). Este lazo articulatorio está especializado en la retención de la información verbal durante un corto período de tiempo y consta de un almacén para la información fonológica y de un proceso de repaso, responsable del mantenimiento temporal de la información fonológica mientras que pasa a la memoria a largo plazo (Baddeley, Gathercole y Papagno, 1998). Asimismo, otros estudios relacionan los procesos de este lazo articulatorio de Baddeley en los problemas de memoria que presentan los niños con dificultades de aprendizaje (Siegel, 1993).

De esta forma, son varias las investigaciones que han establecido una conexión entre lectura y memoria a corto plazo (Konold et al., 2003), demostrándose que las tareas de memoria a corto plazo (dígitos, letras, palabras, oraciones) influyen en la codificación fonológica y que están fuertemente relacionadas con el logro de la lectura (John, 1998).

En esta misma línea, se ha demostrado su influencia en la adquisición de la lectura y de los problemas en el manejo de información fonológica que tienen las personas con dislexia, manifestándose estos problemas, en sentido estricto, en sus deficientes habilidades de memoria verbal a corto plazo. Esta memoria verbal a corto plazo es la capacidad para codificar una cantidad pequeña de información verbal y almacenarla temporalmente, manteniéndola en la memoria durante un corto período de tiempo mediante un sistema basado en la representación del sonido. La duración de la información es de apenas unos segundos (Defior y Serrano, 2011b).

En relación a la lectura, en el caso de las palabras, las habilidades de esta memoria operativa verbal son las que mantienen los fonemas que representan las letras ya identificadas, las partes de las palabras y las palabras mientras se está procesando la información nueva que va llegando al sistema de

procesamiento. En cuanto a la lectura de textos, mantienen en la memoria las palabras y su significado mientras se van procesando palabras nuevas y se está realizando la integración morfosintáctica y semántica de las frases, de las oraciones y los párrafos (Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque y Garate, 2002; Vallés Arándiga, 2005). De esta forma, son numerosas las investigaciones que han relacionado las diferencias en la capacidad de memoria a corto plazo con las diferencias individuales en lectura. Específicamente, las habilidades de memoria verbal a corto plazo durante el período de la educación infantil están relacionadas con la ejecución en lectura en los años posteriores (De Jong y Van der Leij, 1999). De igual modo, también está correlacionada con la ejecución en matemáticas, lectura, comprensión lectora y escritura, relacionándose estrechamente con la comprensión lectora (Alloway, 2009; Hannon y Daneman, 2001) y con el reconocimiento de palabras, de forma independiente de la conciencia fonológica (Georgiu, Das y Hayward, 2009).

La dificultad en las tareas de Memoria a Corto Plazo verbal es una de las características cognitivas más frecuentes de los estudiantes con dificultades en lectura (Hulme y Mackenzie, 1994; Hulme y Roodenrys, 1995; Jorm, 1983; Wagner y Torgesen, 1987). Además, según las investigaciones de Gathercole y Alloway (2008), las habilidades de la memoria operativa verbal también están asociadas con el bajo rendimiento de los niños con dificultades de aprendizaje, en concreto con la dislexia (Conway, Moore y Kane, 2009).

En resumen, la capacidad de conservar la información verbal en la memoria de trabajo es esencial para aprender y en concreto para aprender a leer, así que es lógico esperar que las medidas en memoria verbal o que utilizan elementos lingüísticos, sean precursores eficaces del éxito futuro en la lectura (Savage, Frederickson, Goodwin, Patni, Smith y Tuersley, 2005) y en concreto de la habilidad para repetir y memorizar información verbal (Torgesen, Wagner y Rashotte, 1994).

La memoria semántica permite que la nueva información sea codificada en la unidad de procesamiento central, donde reside el conocimiento que el lector posee, tanto del contexto de la información que acaba de ser registrada en el

cerebro, como del código específico del lenguaje hablado y escrito. Es la responsable de que el sujeto continúe normalmente el proceso, o de que por el contrario, tenga que reconducir el proceso por la pertinencia o no de la significación conferida al texto por medio de la memoria de trabajo (Roselli, Matute y Ardila, 2006).

Por último, la memoria a largo plazo es el almacén donde se guarda de forma permanente o casi permanente gran cantidad de hechos, datos, conocimientos e informaciones. Las personas utilizan una gran diversidad de códigos para registrar la información en su memoria permanente. En algunos casos, resulta complicado recuperar la información de la memoria a largo plazo esto es debido a dos causas: bien porque está en desuso, o bien porque existe interferencia entre sus contenidos y otros contenidos que llegaron a este almacén antes o después. El resultado es que se produce el olvido y no es posible recuperar de forma consciente los contenidos almacenados en la memoria a largo plazo (Ballesteros, 2010)

Mercer (1991) señala que la mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de las dificultades lectoras se han basado en entrenar al alumno en tareas de orientación espacial y esquema corporal, con la idea de madurar estos requisitos para la adquisición de la lectura. No obstante, ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento hace superar estas dificultades. En muchos casos, las explicaciones a éstas no son debidas a problemas perceptivos sino a la adquisición de la conciencia fonológica de las palabras. Por tanto, no contemplamos evaluar la memoria espacial ni orientación espacial en nuestro estudio.

4.3. Cociente Intelectual Manipulativo

Cuando hablamos de Cociente Intelectual Manipulativo nos referimos a habilidades no verbales y capacidad de resolver nuevos problemas (pensamiento fluido), a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías (Kaufman y Kaufman, 2000).

Según la teoría de Cattell-Horn (Cattell y Horn, 1978; Horn y Cattell, 1966; Horn, 1985), la inteligencia fluida implica la solución de problemas en los que se requiere, sobre todo, adaptación y flexibilidad para enfrentarse a estímulos desconocidos. Esto es un factor importante en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que remite a la capacidad intrínseca que el propio niño desarrolle, al margen de sus experiencias previas.

En niños que provienen de hogares en los que se concede una gran importancia al aprendizaje y a las habilidades académicas, o que están muy entrenados en habilidades escolares, se puede encontrar que el cociente intelectual manipulativo (CIM) es menor que el cociente intelectual verbal (CIV). Al contrario, un CIM mayor que un CIV en niños con desventajas culturales puede ser indicativo de una capacidad intelectual adecuada, aunque con experiencias de aprendizaje inadecuadas (Campos, Santacana y Nebot, 2006).

Asimismo, los sujetos que provienen de familias que brindan oportunidades culturales y formativas, con un medio rico en libros y lecturas, preocupados por el rendimiento escolar, tienden a obtener puntuaciones superiores en la escala verbal.

Así, un CIV mayor que el CIM puede ser un reflejo de oportunidades diferentes en el hogar o mayores experiencias de aprendizaje.

A lo anteriormente expuesto, Sattler (1988) añade que estas diferencias pueden ser producto del tipo de intereses de la persona o la expresión de una patología (déficit sensorial, daño cerebral o trastorno emocional, por ejemplo).

Las diferencias entre CIV-CIM pueden tener una significación clínica si, aparte de ser estadísticamente significativas, no son normales. Se consideran anormales las diferencias que se desvían de forma extrema de la distribución observada en el grupo de estandarización (Campos, Santacana y Nebot, 2006).

CAPÍTULO 5: PRECURSORES PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA LECTOESCRITURA

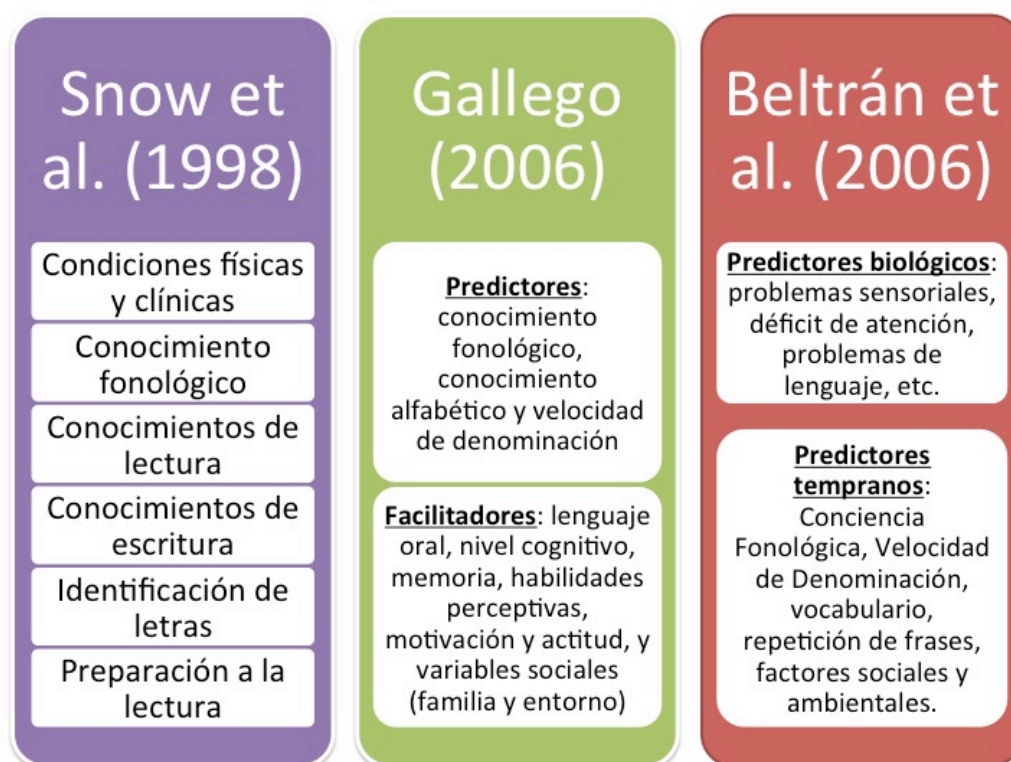
Los precursores o predictores de la lectura son variables relacionadas con el niño o con su entorno y que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006).

Gallego (2006) expone que las teorías del desarrollo actuales reflejan la existencia de unas condiciones previas necesarias para poder iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes, y que estos precursores de lectoescritura están vinculados a la edad y, por tanto, a la maduración neurológica. Asimismo, en la actualidad, como dijimos en el capítulo uno cuando hablamos de las teorías del aprendizaje aplicadas a la lectoescritura, hay un abandono del concepto de “madurez lectora”, puesto que este término implica que el aprendizaje de la lectura aparece de manera “natural” cuando el niño está preparado o “maduro” para adquirirla, quedando demostrado que el aprendizaje de la lectura precisa de una instrucción sistemática e intencional, por lo que hoy en día las investigaciones se dirigen realmente a determinar las variables predictoras del éxito en el aprendizaje de la lectura, más que a determinar cuáles son los antecedentes madurativos (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012). Éstas variables son a las que denominamos precursores de lectoescritura.

Apoyando esta idea, se concreta que los precursores tempranos de la lectura permiten saber la secuencia de adquisición de la misma, y que si conocemos ésta, se pueden identificar a aquellos niños que, por cualquier causa, presenten patrones diferentes y, por lo tanto, necesitan intervenciones tempranas para prevenir dificultades posteriores en la lectura (Beltrán, López y Rodríguez, 2006; Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012). Esta idea coincide con uno de los propósitos últimos de nuestra investigación: evaluar los precursores de lectoescritura e intervenir en el aula para prevenir futuras dificultades de aprendizaje en lectoescritura desde Educación Infantil.

Siguiendo a Snow et al. (1998), Gallego (2006) y Beltrán et al. (2006), Sellés (2008) recopiló los precursores temprano de lectoescritura que más influían en la adquisición de la lectura y la escritura. En la figura 5.1 podemos observar los diferentes precursores según los diferentes autores y vemos que los que más se repiten son: conciencia fonológica (que está incluida en el conocimiento fonológico) y la velocidad de denominación. Además, podemos decir que todas las variables relacionadas con los precursores de lectoescritura seleccionados para nuestro estudio están reflejadas en las investigaciones de éstos y otros autores, como veremos a lo largo de este capítulo.

Figura 5.1. Precursores psicolingüísticos de la lectoescritura



Nota: Elaborado a partir de Sellés (2008)

Según los autores que estudiemos podemos seleccionar unos precursores u otros, sin embargo, hemos seleccionado para nuestra investigación los precursores de lectoescritura más relevantes según lo aportado por numerosos autores previamente. Estos precursores son: comprensión del lenguaje oral, vocabulario, fluidez verbal, conciencia fonológica, velocidad de denominación,

familiarización con el material escrito y aprehensión a la escritura. Ampliaremos cada uno de ellos en diferentes apartados en este mismo capítulo.

Asimismo, vamos a destacar diferentes estudios en los que se analizan varios precursores psicolingüísticos a la vez y más adelante explicaremos qué entendemos por cada una de estas variables y cómo predicen el éxito lector y escritor en edades tempranas.

Inicialmente, las primeras investigaciones realizadas sobre los prerrequisitos relacionados con la lectura (Butler, Marsh, Sheppard y Sheppard, 1985; Bishop y Adams, 1990; Catts, 1991; Felton, 1992) solamente incluían determinadas pruebas como el reconocimiento de letras, de palabras, la evaluación de la escritura, entre otras. Estas investigaciones no usaban otras medidas, que actualmente son consideradas precursores muy importantes del desarrollo lector como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el vocabulario (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006).

Más adelante, investigaciones como la de Parrila, Kirby y McQuarrie (2004), estudiaron longitudinalmente la predictibilidad de la lectura entre la educación infantil y el tercer año de educación primaria, utilizando pruebas de memoria verbal, articulación de palabras, velocidad de denominación y conciencia fonológica. Sus resultados indicaron que durante los cursos de educación primaria, entre primero y tercero, uno de los predictores más importantes de la lectura fue la conciencia fonológica. Los otros aspectos evaluados tuvieron menor poder predictivo. Sin embargo, no hay que restarle importancia a aspectos como la sensibilidad y la capacidad de manipulación de los sonidos de las palabras habladas y la velocidad de denominación de dígitos y letras pues se encuentran entre los mejores predictores de la lectura y la ortografía en investigaciones realizadas en lenguas opacas como el inglés (Caravolas, Hulme, y Snowling, 2001; Muter, Hulme, Snowling, y Stevenson, 2004; Parrila, Kirby, y McQuarrie, 2004; Scarborough, 1998; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, y Foorman, 2004; Wagner, Torgesen, y Rashotte, 1994; Wolf y Bowers, 1999).

El procesamiento fonológico, la velocidad de denominación, el conocimiento del alfabeto, la memoria fonológica y la escritura temprana son predictores de la lectura que presentan una alta correlación con el progreso inicial de la lectura, del deletreo y de la escritura (National Early Literacy Panel, 2008; Hogan y Thomson, 2010). Todos estos predictores se incluyen en nuestro estudio. Otros autores determinan el conocimiento de las letras y el procesamiento fonológico como precursores necesarios para las habilidades de decodificación (Caravolas, Violin y Hulme, 2005; Carroll et al., 2003; Frost et al., 2005; Lonigan, Burgess y Anthony, 2000; Muter et al., 2004).

Teniendo en cuenta investigaciones realizadas en castellano, González et al. (2013) concluyen que un entrenamiento en conciencia fonológica y en velocidad de procesamiento, sobretodo en la primera, muestra mejoras significativas en la adquisición de la lectoescritura. Además, concluye también que a más años de entrenamiento en esas habilidades mejores resultados se obtienen en lectoescritura.

Todos estos predictores son elementos que hay que tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano. Además, también son indicadores que nos ayudarán a detectar futuras dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de manera temprana para poder intervenir antes de que podamos detectar un trastorno específico. Las diferencias en la habilidad lectora en niños de los primeros cursos de educación primaria pueden predecirse con alto nivel de fiabilidad a través de evaluaciones realizadas durante la etapa infantil (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Por ello, es necesario realizar programas de prevención donde se incluyan los prerrequisitos tempranos para que los niños desarrollen un sistema lector de forma eficaz, sin dificultades de aprendizaje. Asimismo, para conseguir una correcta adquisición del proceso lector es necesario tener en cuenta los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura y en su posterior desarrollo. Las herramientas de evaluación sirven para muchos propósitos. Uno de los cuales y, quizás de los más importantes, es facilitar la posterior intervención (Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2006). La intervención resulta ser una respuesta integradora, estratégica y dinámica de la

evaluación, para identificar y apoyar al alumnado que está en riesgo de tener dificultades académicas significativas o que ya las tiene (Gersten et al, 2009; Lembke, McMaster, y Stecker, 2010; Mellard, McKnight, y Woods, 2009). Para desarrollar una intervención eficaz, es necesario saber qué procesos son los que poseen dificultades o están alterados para poder elegir la ayuda precisa para ese alumno (Sánchez, García y Rosales, 2010).

A continuación, describiremos cada uno de los precursores de la lectura seleccionados para esta investigación tras la lectura de numerosos estudios.

5.1. Comprensión del lenguaje oral.

Podemos definir la comprensión oral como la capacidad del ser humano de entenderse a través del habla. Tanto la expresión como la comprensión oral son factores claves en el inicio de cualquier idioma. Los niños, según el desarrollo evolutivo normotípico comienzan por comprender lo que se les dice y, poco a poco, llegan a adquirir la habilidad de expresarse. Como vimos en el capítulo 3, el tener un manejo del lenguaje oral va a ser un predictor de éxito para la adquisición del lenguaje escrito. Son numerosos los autores que defienden esta idea y que consideran la comprensión del habla con el primer paso en el aprendizaje del lenguaje escrito, es la base donde se anclarán el resto de aprendizajes ligados a la lectura y la escritura. Por consiguiente, vamos a enumerar las ideas de algunos autores que concluyeron esta idea en sus estudios:

- Gough y Tunmer (1986) defienden que cuanto mejor comprensión y manejo se tenga del lenguaje oral y mejor decodifiques mejor será tu comprensión lectora, por lo que se ve la relación directa entre comprensión oral y lectura.
- Molina (2008) señala que comenzar el lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral resulta limitado e insuficiente.

- Las Administraciones Educativas recogen en los distintos documentos que el acceso a la lectura se fundamente en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo (MEC, 1990).
- Rueckl et al. (2015) argumentan que el proceso natural de aprendizaje llega a desarrollar la red neuronal encargada de comprender el lenguaje oral, y sobre ella se apoyaría la red que se ocupa de descifrar el lenguaje escrito cuando se aprende a leer, por lo que describen que existe una convergencia entre ambas redes.
- Las técnicas de neuroimagen nos muestran que las redes neuronales utilizadas para desarrollar el lenguaje escrito (lectura y escritura) se apoyan en las redes neuronales utilizadas para desarrollar el lenguaje oral (Wolf, 2008).
- Cuetos (2012) también defiende la idea de que el sistema neurológico utilizado para el lenguaje oral presenta coincidencias con el del lenguaje escrito y expone el siguiente ejemplo: el sistema anterior, que se corresponde con la circunvolución frontal inferior, es responsable de la decodificación fonológica durante la lectura, pero no sólo en la lectura, sino también en la denominación oral, en el habla espontánea y en cualquier otra actividad que exija la pronunciación de fonemas.
- Podemos relacionar comprensión oral con vocabulario siguiendo a Perfetti (2007) que describe el modelo de la hipótesis de la calidad léxica que defiende que cuanto más vocabulario tengas, mejor va a ser tu comprensión. Este aspecto será recordado en el siguiente apartado ya que el nivel de vocabulario es otro de los precursores de lectura estudiados.

Estos son algunos de los argumentos que hemos querido recoger para destacar la importancia de esta variable.

5.2. Vocabulario

Al conjunto de palabras que una persona conoce de una lengua lo denominamos vocabulario. Según la edad del individuo se le presupone un cierto nivel de vocabulario adquirido. Esto es lo que medimos cuando hablamos de vocabulario en esta investigación, el nivel de vocabulario de un sujeto en función del que debería conocer por su edad. Como hemos dicho en el apartado anterior, el vocabulario está muy relacionado con la comprensión oral porque a mayor vocabulario mejor comprensión (Perfetti, 2007). Por otro lado, tanto la comprensión como el vocabulario se relaciona con el aprendizaje lectoescriptor, y es que el acceso al vocabulario mental para identificar el significado de las palabras es uno de los procesos de atribución de significado en la comprensión lectora, por tanto, el conocer un amplio vocabulario facilita el reconocimiento de palabras y la lectura de las mismas.

Las familias de entornos con privación sociocultural suelen proporcionar menos ocasiones de interactuar verbalmente con los niños, pudiendo ser esto un factor muy relacionado con bajas puntuaciones en vocabulario, uno de los precursores de la habilidad lectora. En poblaciones como la población rural de Bolivia se puede observar esta circunstancia, por tanto, este argumento es uno de los que tendremos en cuenta a la hora de interpretar nuestros resultados.

Además de la conciencia fonológica y de la velocidad de denominación, otros estudios han encontrado también correlaciones importantes entre desarrollo lector y otras habilidades específicas de la aptitud verbal como el vocabulario (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Trabajos de Scarborough (1989, 1990) que examinaban el desarrollo lector en un grupo de niños, desde el comienzo de la educación infantil hasta tercer curso de educación primaria, comprobó que aquellos niños que desarrollaron problemas lectores eran los que habían tenido, en educación infantil, más dificultades en la utilización del vocabulario expresivo y receptivo y puntuaciones más bajas en vocabulario y en tareas de conciencia fonológica y conocimiento de letras. En esta misma línea, el National Reading Panel (1999) identificó el desarrollo del vocabulario como uno de los cinco componentes específicos que deben estar presentes en

cualquier programa de instrucción de lectura y escritura (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Según Linan-Thompson (2004) el desarrollo del vocabulario es “la capacidad de producir una palabra específica para un significado o la habilidad de comprender palabras”. Su conocimiento implica a los procesos de comprensión lectora y, particularmente, a procesos superiores del lenguaje como el procesamiento gramatical y la construcción de esquemas y de estructuras textuales (Chall, 1987, Jiménez y O'Shanahan, 2009). De este modo, los lectores que no tienen dificultades pueden entender una pequeña proporción de palabras desconocidas cuando leen un texto sin que afecte su comprensión debido a que, en la mayoría de los casos, pueden extraer su significado a partir del contexto. Sin embargo, se sabe que si la proporción de palabras desconocidas es muy alta, la comprensión de la lectura es más difícil (Carver, 1994, Jiménez y O'Shanahan, 2009). Por lo tanto, es importante desarrollar vocabulario porque se ha demostrado que está relacionado con el aprendizaje en general y porque facilita la comprensión de textos (Linan- Thompson, 2004). Como señala Defior (1996), un niño que no conoce el significado de determinadas palabras difícilmente podrá comprender el contenido de un texto. Por lo tanto, es necesario, disponer de un vocabulario mínimo para poder iniciar el aprendizaje de la lectura con éxito, pues se ha demostrado que el conocimiento de vocabulario es uno de los facilitadores más fuertes en la descodificación de palabras a la edad de cuatro años (Leseman y de Jong, 1998). Asimismo, su correcta adquisición y desarrollo es un factor fundamental para que no se produzca un déficit en la lectura comprensiva (Suárez, Moreno y Godoy, 2010).

De este modo, diversos estudios, entre los que destaca el de Gottardo (2002), han encontrado que dentro de las variables predictoras más importantes de lectura de palabras en inglés está el vocabulario, junto con el procesamiento fonológico. En español, las investigaciones indican que el nivel de vocabulario influye y correlaciona con la comprensión del texto (Roselli, Matute y Ardila, 2006). También, se ha demostrado que las medidas de vocabulario son un buen predictor para el éxito de la lectura en una segunda lengua (Fitzgerald, 1995a; 1995b).

Para desarrollar el vocabulario en los niños se puede hacer de manera implícita a través del aprendizaje de palabras nuevas y de la lectura de textos a los niños o de forma explícita a través de la enseñanza de partes de palabras, claves de contexto u otorgando definiciones. Sea como sea, tras el estudio de estas investigaciones queda patente la necesidad e importancia de incluirlo dentro de los programas de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde Educación Infantil.

5.3. Fluidez verbal

Cuando nos referimos a fluidez verbal estamos haciendo referencia a la velocidad que posee una persona a la hora de hablar. Normalmente, se evalúa la fluidez verbal para diagnosticar trastornos del lenguaje, sin embargo, se ha demostrado que también es un predictor de éxito para la adquisición de la lectoescritura por lo que se ha incluido en nuestro estudio.

Pradas Macías (2004) manifiesta que la importancia del análisis de la fluidez verbal se basa en el hecho de que puede ser un parámetro de evaluación para determinar las destrezas o la competencia que tiene un individuo en la lectura de una lengua.

En algunos casos, si no se contempla directamente la fluidez, sí algunos criterios muy relacionados con ella. Con estos criterios, nos referimos a los intraparámetros que se asignan a las tipologías, taxonomías o clasificaciones que se han propuesto para la medición de la fluidez. Esta pluralidad explica en parte que no se disponga de una definición universalmente aceptada y además pone de relieve la disparidad de opiniones a la hora de organizar dichos criterios, lo que hace difícil alcanzar una única tipología (Pradas Macías, 2004). Según Zoila, Caballeros Ruiz, Sazo y Gálvez Sobral (2014), una persona que lee con fluidez es capaz de leer de forma oral con velocidad, exactitud y una expresión apropiada. La fluidez es un factor crítico para la comprensión lectora y la práctica de la lectura es generalmente reconocida como importante para lograrla. Hay dos prácticas utilizadas para promover la fluidez en la lectura. La lectura oral guiada o lectura repetitiva guiada, incluye orientación de los

maestros, los compañeros o los padres, y tiene un impacto significativo y positivo en el reconocimiento de palabras, la fluidez y la comprensión entre grados; la otra es la lectura silenciosa e independiente.

La variable más utilizada para estudiar el procesamiento de bajo nivel suele ser la fluidez lectora (también denominada velocidad lectora), medida en el número de palabras por minuto que el niño alcanza a leer (León, 2015).

Hace ya tiempo que LaBerge y Samuels (1974) propusieron un modelo de automatismo siguiendo los principios derivados de la teoría de procesamiento de información (e.g., Long y Chong, 2001; Posner, Lewis y Conrad, 1972).

Según su modelo, la lectura se convierte en un proceso cada vez más fluido como resultado del desarrollo de la automaticidad de las subdestrezas ante estímulos como letras, patrones de ortografía, palabras y grupos de palabras muy frecuentes, llegando a ser asumida actualmente como una parte esencial de la adquisición lectora. Con la exposición y práctica, las características visuales de los estímulos como las letras se unifican hasta ser concebidas como una sola unidad. Como estas unidades se acumulan y la percepción de la letra se convierte en un proceso cada vez más automático, la atención a los procesos de codificación visuales tempranas disminuye. Este despliegue de habilidades permite que los recursos atencionales puedan ser reasignados a otras áreas, tales como la codificación semántica o al acceso directo hacia el significado de lo leído (León, 2015).

Por ello, tal y como sugieren Cain, Oakhill y Bryan (2004), al estar fuertemente determinada la comprensión lectora en niños por diversas habilidades del lenguaje de bajo nivel, tales como la palabra, la precisión de la lectura y las habilidades verbales y semánticas, la fluidez lectora se erige en una de las variables más apropiadas para evaluar su competencia lectora.

Por su parte, Abarzúa et al. (2005) en Chile, tuvo como objetivo diseñar y aplicar tareas para la evaluación de la fluidez verbal en niños preescolares de 4 a 5 años 11 meses.

Las tareas de velocidad comprendieron la medición del promedio de palabras emitidas por minuto en nombramiento, recuento y habla espontánea. En nombramiento, la tarea implicó la producción de palabras a partir de la presentación de estímulos visuales; comparando las tres tareas, los autores encontraron que los estudiantes presentaron resultados más bajos en la de nombramiento rápido. En ambos estudios los resultados en nombramiento rápido de categorías verbales son deficientes en niños de edad preescolar (López Silva, Camargo De Luque, Duque Aristizábal, Ariza Muñoz, Ávila Cantillo y Sally Kemp, 2013).

Algunos estudios manifiestan que los niños con trastorno de aprendizaje de la lectura presentan dificultades en memoria de trabajo verbal, fluidez verbal, discriminación y procesamiento fonológico del lenguaje, así como errores en la segmentación y reconocimiento de fonemas (Rodríguez, Zapata y Puentes, 2008).

Los errores o dificultades más frecuentes en la lectura están relacionados con fluidez o ritmo lector, reconocimiento de palabras separadas, lectura oral, omisiones, mala pronunciación de palabras, indecisión en la decodificación y dificultades en comprensión. También se ha encontrado que las dificultades en la ruta fonológica conllevan a que no se transformen adecuadamente los signos gráficos en sonidos, lo que impide la comprensión de los significados de las palabras (Bolaños y Gómez, 2009; De los Reyes et al., 2008; Rodríguez et al., 2008). En este orden de ideas, los estudios destacan la importancia de la conciencia fonológica y enfatizan en el papel que cumple el desarrollo del lenguaje oral, el desarrollo lexical, las asociaciones y relaciones que se establecen entre las palabras y su comprensión (Montoya, Álvarez y Martínez, 2014).

Asimismo, Montoya, Álvarez y Martínez (2014) determinan que es posible que los niños con dificultades en la lectura no cuenten con las herramientas necesarias para operar mentalmente con la información reciente, ya que al no poseer un concepto que les permita saber de qué se trata la lectura, no logran

generar los eslabones semánticos que les facilite darle sentido a lo que leen. Estos hallazgos son similares a los reportados por Rodríguez et al. (2008).

Este anterior resultado destaca la importancia que tiene el desarrollo y la consolidación del lenguaje oral del niño para tener una adecuada comprensión lectora, puesto que son las mismas palabras que se emplean en la oralidad las utilizadas en el lenguaje escrito. En este orden de ideas, se sugiere que los niños con RL obtienen puntuaciones menores en esta subescala, señalando que los de este grupo tienen un bajo desarrollo conceptual que no les facilita el desempeño en tareas de comprensión de lectura; pudiera pensarse por qué no logran activar completamente el reconocimiento visual de la palabra para establecer sus redes conceptuales y, por ende, comprenderlas (Montoya, Álvarez y Martínez, 2014).

5.4. Velocidad de denominación

Definimos la velocidad de denominación como la capacidad de nombrar tan rápidamente como sea posible los estímulos visuales lineales altamente familiares, tales como objetos, colores, letras y dígitos. En nuestro estudio solo hemos evaluado objetos, colores y letras por ser los que más predicen el éxito lector y escritor según las investigaciones. La velocidad de denominación de dígitos está más relacionado con el aspecto matemático.

En las últimas décadas, además de la conciencia fonológica, ha cobrado especial relevancia la relación entre la habilidad de los niños para acceder fácil y rápidamente a la información fonológica, que está almacenada en la memoria a largo plazo, y la lectura (Bowers y Newby, 2002; Catts, Gillispie, Leonard, Kail y Miller, 2002; Neuhaus y Swank, 2002; Torgesen, Wagner y Rashotte, 1997). Esta habilidad se refiere a la velocidad de denominación o de nombrar que ha sido asociada también con un adecuado aprendizaje lector. La velocidad de denominación o Rapid Automated Naming (RAN) es una habilidad fonológica implícita, puesto que los códigos fonológicos se recuperan de forma automática, sin que haya necesidad de reflexión explícita sobre ellos. Se puede definir como la habilidad de traducir o denominar información visual a un código

fonológico de forma rápida. También se entiende como el tiempo que tarda el niño en nombrar aquellos estímulos que se le presentan (Sellés, 2006). La velocidad de denominación (RAN), que se define como la capacidad de nombrar estímulos familiares presentados visualmente en una secuencia lineal, tan rápido como sea posible, tales como cifras, letras, colores y objetos, se ha demostrado que es un predictor de la lectura en varias lenguas alfabéticas (Compton, 2003; De Jong y Van der Leij, 1999; Georgiou, Parrila, y Liao, 2008; Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003; Lepola, Poskiparta, Laakkonen, y Niemi, 2005; Papadopoulos, Georgiou y Kendeou, 2009; Parrila, Kirby y Mc Quarrie, 2004).

La velocidad de denominación se ha considerado como parte del constructo de las habilidades fonológicas, que refleja la habilidad para encontrar los códigos fonológicos en la memoria a largo plazo. Se basa en la rapidez con la que el cerebro puede integrar los procesos visuales con los procesos lingüísticos. No obstante, se han subrayado sus características no fonológicas, como es su componente lexical y la capacidad de procesamiento temporal. Un déficit en la velocidad de denominación se relaciona con problemas en la fluidez lectora y en la ortografía. Además, el buen lector requiere la recodificación grafema-fonema que le permite no sólo identificar los grafemas, sino también encontrar la correspondencia apropiada con el fonema (Rosselli, Matute y Ardila, 2006).

Los orígenes de esta habilidad se remontan a 1886, fecha en la que Cattell escribió "The Time It Takes to See and Name Objects" ("El tiempo que se tarda en ver y nombrar objetos"). Un siglo después, Denckla y Rudel (1976a, b) demostraron la relación entre la velocidad de acceso a los códigos fonológicos almacenados en la memoria a largo plazo y la lectura, al igual que su capacidad predictiva respecto a la habilidad lectora. El examen de la velocidad de denominación tiene su origen en el estudio de Geschwind (1965; citado en Denckla y Cutting, 1999) de la "alexia pura sin agrafia". Este autor describía el caso de un adulto que había perdido la capacidad de leer y de nombrar colores, manteniendo la capacidad para deletrear y escribir palabras. Existía una lesión adquirida, con una hipotética desconexión "visual-verbal", que hacía imposible la lectura. Esto fue el origen para comprender las dificultades específicas en este aprendizaje. El test de denominación de color

empleado en neurología como indicador de la desconexión visual-verbal se aplicó a niños con dificultades lectoras encontrándose amplias latencias en la tarea de nombrar colores, esto es debido a una falta de automaticidad (Denckla, 1972). A partir de estos resultados, Denckla y Rudel (1974, 1976) diseñaron una serie de tareas de denominación con diferentes símbolos visuales, que se han usado en la identificación de estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la lectura, es la denominada Rapid Automatized Naming (RAN). La técnica RAN consiste en la presentación de cuatro series de elementos: letras, números, dibujos y colores. Cada serie está constituida por 5 estímulos que se repiten una decena de veces hasta constituir 50 ítems que se ordenan de forma aleatoria. Generalmente, se le pide al niño que nombre, tan rápido como le sea posible, tomando una medida del tiempo que tarda en esta denominación. Normalmente, la tarea se presenta de forma serial, porque se sugiere que debido a que la lectura es un proceso continuo, la presentación secuencial de los ítems es un mejor indicador de la velocidad de procesamiento que la presentación ítem a ítem, que es una presentación discreta.

Posteriormente, en otros estudios (Wolf y Bowers, 1999; Wolf, Bowers, y Biddle, 2000) se han utilizado, además de medidas RAN, otras denominadas RAS (Rapid Alternating Stimulus), en el que se alternan diferentes tipos de estímulos como letras y números; objetos y colores, etc. Se trata de que las habilidades de denominación fonológica permitan recuperar rápidamente los códigos fonológicos de las palabras que están almacenados en la memoria a largo plazo (Wolf y Denckla, 2005).

En relación con la lectura, a través de estas habilidades se recuperarían las correspondencias fonológicas de los símbolos escritos, mediante signos lingüísticos, como letras, y no lingüísticos, como colores. Se ha sugerido que algunos niños con dificultades en la lectura poseen un déficit en la velocidad de denominación, que puede ser la causa de la dificultad de realizar patrones ortográficos (Wolf et al. 2002). De esta forma, los niños con una velocidad de denominación lenta se beneficiarían menos del entrenamiento de lectura repetida que los niños sin un déficit en la velocidad de denominación (Levy,

Bourassa y Horn, 1999). Este es un aspecto clave a la hora de programar la intervención.

A través de investigaciones realizadas en diferentes idiomas más transparentes que el inglés, como el alemán (Wimmer, 1993), el holandés (Van den Bos, 1998) y el español (Novoa, 1988), la velocidad de denominación aparece como un predictor mucho más fuerte en el desarrollo de la lectura y de las dificultades lectoras que el conocimiento fonológico. La importancia de estos resultados es que eliminan la irregularidad de la ortografía inglesa como factor explicativo de los resultados de las tareas de velocidad de denominación. Por otra parte, sugieren que, en los idiomas donde existe una estructura regular se puede descodificar, usando niveles relativamente más bajos de conciencia fonológica que la que se necesita en inglés, por lo que la velocidad de denominación también tiene un papel fundamental en la lectura (Di Filippo et al., 2005; De Jong y Van der Leij, 2002; Defior, 2008; Landerl y Wimmer, 2008; Onochie-Quintanilla, Simpson, Caravolas, y Defior, 2011).

En resumen, el déficit de velocidad de denominación se encuentra constantemente en niños y adultos con dificultades en la lectura en todos los idiomas, independientemente del déficit basado en el conocimiento fonológico. El déficit en tareas de denominación no se puede atribuir a la ortografía, a la articulación, o a la memoria a corto plazo, aunque es necesario dar mayor importancia a la velocidad del habla (Dávila, 2013).

Según Kim y Pallante (2012), las diferencias individuales en la velocidad de denominación de letras y en la segmentación fonémica son los únicos predictores positivos de la lectura de palabras, que se mantienen en el tiempo, para niños de educación infantil. Estas relaciones positivas sugieren que la velocidad de denominación, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras es un requisito esencial de las habilidades de alfabetización temprana en español.

La mayoría de los estudios lingüísticos que han incluido velocidad de denominación han demostrado que es un fuerte y consistente predictor de la capacidad de lectura en diferentes lenguas, entre ellas el castellano (Aguilar et

al., 2010; Jiménez et al., 1999; López-Escribano y Beltrán, 2009; López-Escribano y Katzir, 2008).

Varios investigadores han planteado que la velocidad de denominación es un precursor de la lectura más fuerte en idiomas ortográficamente transparentes, como el castellano, que en idiomas ortográficamente opacos (De Jong y Van der Leij, 1999; Di Filippo et al., 2005; Georgiou, Parrilla y Papadopoulos, 2005; Landerl y Wimmer, 2000; Mann y Wimmer, 2002; Van den Bos, Zijlstra y Spelberg, 2002). Sin embargo, Furnes y Samuelsson (2011) sugieren que la velocidad de denominación en educación infantil y primero de primaria es un predictor de la lectura que contribuye de manera similar en las distintas lenguas, sean más o menos transparentes.

Los niños con buena velocidad de denominación de letras en educación infantil tienen una evolución más rápida de las habilidades de lectura de palabras. El gran impacto de la denominación de letras en la fluidez de la lectura de palabras en español puede ser atribuible al hecho de que los nombres de las letras en español proporcionan información clara y consistente de los sonidos que nos corresponden, lo que constituye una pieza clave para la decodificación de las palabras del alfabeto español (Kim y Pallante, 2012).

Las habilidades de denominación rápida son bajas en los niños con dislexia (Denckla y Rudel, 1976b; Wolf y Bowers, 1999; Wolf, Bowers y Biddle, 2000), concretamente las alfanuméricas (dígitos y letras), que son las que tienen mayor capacidad predictiva. Asimismo, se ha advertido que pueden darse de manera conjunta problemas de conciencia fonológica y de velocidad de denominación, que es la conocida como Hipótesis del Doble Déficit. En este caso, las dificultades en el aprendizaje de la lectura son más graves con una influencia acumulativa negativa en el desempeño lector (Escribano, 2007; Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003; Lovett, Steinbach, y Fritjers, 2000).

Por su parte, Gómez-Velázquez et al. (2010), en un estudio longitudinal sin intervención, encontraron que la denominación de letras es el mejor predictor para la ejecución lectora e identificaron correctamente al 63% de los niños que

posteriormente presentaron dificultades en la velocidad lectora, la cual se ha considerado como el rasgo distintivo de la dislexia en español.

Sin embargo, para algunos autores la velocidad de denominación apenas juega un papel en las primeras fases para cobrar mayor importancia en las fases avanzadas (Vaessen y Blomert, 2010).

La velocidad en denominación tiene efectos independientes y aditivos sobre la lectura (Wolf, Bowers y Biddle, 2000) y tiene una relación más fuerte con la fluidez lectora y el deletreo (Lovett, Steinbach y Frijters, 2000; Manis, Doi y Bhadha, 2000).

Para otros investigadores, la conciencia fonológica tiene una relación más fuerte con las habilidades de decodificación y es predictiva en las primeras etapas de adquisición de la lectura, mientras que la velocidad en denominación es predictiva durante el desarrollo de las habilidades ortográficas (Kirby, Parrilla y Pfeiffer, 2003).

Para Aguilar y sus colaboradores (2010) la contribución de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en la decodificación lectora durante la adquisición de su aprendizaje es diferente, ya que la velocidad de denominación de colores, dígitos y letras son mejores predictores de la lectura de palabras que la conciencia fonológica.

En general, la velocidad de denominación tiene altas correlaciones con el desempeño en tareas de identificación de palabras, en su lectura y comprensión. Mientras que las pruebas fonológicas tienen alta correlación con tareas de decodificación tales como la lectura de pseudopalabras (Wolf y Bowers, 2000; Wolf et al., 2002). Podemos deducir de esto que la velocidad de denominación está más relacionada con el éxito lector mediante el acceso a la lectura por la vía léxica y la conciencia fonológica se relaciona más con el éxito lector mediante el acceso a la lectura por la vía subléxica, ambas necesarias para ser un lector competente, como vimos en el capítulo primero.

En resumen, aunque existan distinciones predictivas entre ellos, éstas son mínimas y se destacan ambas importantes ya que las diversas investigaciones están de acuerdo en que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación son precursores básicos de la lectura. Existen autores que estudian estas distinciones con la finalidad de la función que tiene cada una en la lectura y en qué momento evolutivo es mejor medir una u otra. En relación a esto, Kim y Pallante (2012) concluyen que la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras están más relacionadas con la precisión lectora mientras que la velocidad de denominación lo haría con la fluidez lectora, argumento que también defienden Defior y Serrano (2011). Otros investigadores destacan que la conciencia fonológica tiene un mayor poder predictivo que la velocidad de denominación (Clarke, Hulme y Snowling, 2005; Compton, 2003; Compton et al., 2006; Lepola et al., 2005; Neuhaus y Swank, 2002; Savage et al., 2005) en lenguas transparentes como el castellano y en las edades de infantil y primer curso de educación primaria. Lo cual no quiere decir que la velocidad no sea relevante sino que parece que la conciencia fonológica lo es más.

Compton (2000) indica una correlación positiva y negativa entre la velocidad de denominación y la lectura, es decir, los niños que acceden con mayor rapidez y exactitud a sus representaciones fonológicas de la memoria a largo plazo realizan una mejor ejecución lectora que los que presentan déficit en esta habilidad. Las diferencias individuales existentes en la velocidad con la que los alumnos prelectores pueden nombrar ítems verbales son predictores fuertes de las diferencias en el grado en que adquieren las destrezas de lectura de palabras (De Jong y Van der Leij, 2003; Wolf, 1991). Así, en los últimos años se ha indicado que la velocidad de nombrar correlaciona de forma significativa con el futuro rendimiento lector, independientemente del cociente intelectual, siendo una de las variables fundamentales que se deben tener en cuenta para una adecuada adquisición de la lectura (Bowers y Newby-Clark, 2002; Catts, Fey, Zhang, y Tomblin, 2001; Schatsneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004).

En este sentido, ha ido aumentando el interés por la velocidad de denominación como indicador fundamental de las dificultades de aprendizaje

lector (Wolf y Bowers, 1999). Por eso, las habilidades de velocidad de denominación están siendo investigadas, por un lado para determinar cuál es su papel específico en la adquisición del lenguaje escrito, sabiendo que puede variar en función de la transparencia de la lengua a la que se aplique y, por otro lado, para aclarar cuáles son los procesos que realmente influyen en la velocidad de denominación, ya que en ella interactúan procesos atencionales, visuales, fonoarticulatorios, de integración de la información conceptual, y la velocidad de procesamiento, entre otros (Lervåg y Hulme, 2009).

A pesar de la evidencia científica de que la velocidad de denominación es un predictor de éxito para la habilidad lectora, los investigadores admiten que aún no han entendido totalmente porqué la velocidad de denominación está ligada a la lectura (Wolf y Bowers, 1999) por lo que sigue siendo principal variable en las investigaciones del campo lectoescritor en la actualidad. Torgesen et al. (1997) defienden que la velocidad de denominación evalúa la velocidad de acceso y de recuperación de la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo (por ello, también denominada como velocidad de acceso al léxico). Si los lectores de ortografías transparentes decodifican aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (Goswami, 2002; Goswami, Porpodas, y Wheelwright, 1997), entonces la velocidad de denominación debe estar ligada más estrechamente con la lectura en ortografías transparentes porque la representación fonológica de cada grafema puede recuperarse rápidamente a través de la estrategia de conversión grafema-fonema. Bowers, Sunseth, y Golden (1999) y Bowers y Wolf (1993), a su vez, proponen que la velocidad de denominación está relacionada con la lectura a través del procesamiento ortográfico, con el argumento de que los niños con déficit en velocidad de denominación son menos sensibles a los patrones ortográficos. Si los lectores de idiomas opacos decodifican mediante el reconocimiento de fragmentos de cadenas de letras en lugar de grafemas individuales, entonces la velocidad de denominación puede ser más importante para la lectura en las lenguas menos transparentes porque es necesario utilizar con éxito estrategias con unidades de mayor tamaño, desarrollando la información ortográfica de estas unidades.

La velocidad de denominación de letras está más vinculadas con la lectura que la velocidad de denominación de colores y objetos (Georgiou, Parrila, Kirby, y Stephenson, 2008; Georgiou, Parrila, y Papadopoulos, 2008; Wolf, Bally, y Morris, 1986). Es más, las tareas de velocidad de denominación parecen estar más relacionadas con las medidas de la velocidad de lectura que de la precisión de la lectura (Bowers, 1995; Georgiou, Parrila y Liao, 2008; Savage y Frederickson, 2005). Esto se puede relacionar con las investigación que anteriormente hemos descrito que defienden que la velocidad de denominación es más predictiva de éxito lector en etapas más avanzadas de dicho aprendizaje lector. Sin embargo, una investigación de los últimos años de Ziegler et al (2010), donde se comparan cinco lenguas (finés, húngaro, holandés, portugués y francés) que se distribuyen en un continuo de transparencia-opacidad de los sistemas escritos, utilizando para ello una medida de la consistencia de cada una de ellas denominada “script entropy”; afirma que la conciencia fonológica es predictora de la precisión y velocidad lectora en todas estas lenguas aunque su influencia cambia con el grado de entropía, siendo un predictor mucho más fuerte en el caso de las lenguas opacas.

Otro estudio importante de Vaessen y Blomert, (2010) que tiene en cuenta la influencia de las habilidades de procesamiento fonológico según el grado de transparencia del código escrito, comparando húngaro, alemán y portugués, analiza también su influencia en función de la experiencia lectora, desde primero a cuarto curso de educación primaria. Aseguran que, aunque la aportación de la conciencia fonológica se realiza en todos los cursos, su importancia va decayendo conforme se avanza en ellos; de modo contrario, ocurre con la velocidad de denominación pues ésta va cobrando importancia en función del curso. Su conclusión es que la influencia de las habilidades del procesamiento fonológico es universal en los sistemas alfabéticos, pero que el grado de transparencia modula su manifestación a lo largo del desarrollo de la lectura (Defior y Serrano, 2011).

En relación con otras habilidades relacionadas con la velocidad de denominación, aunque menos investigada, y menos conocida, también existen

trabajos como los de Clarke y Shinn (2004) que relacionan el éxito matemático con la velocidad de denominación. Resultados así indican que los procesos relacionados con la conciencia fonológica y la velocidad de denominación que son importantes para leer son también importantes para las matemáticas. Estas deducciones tienen implicaciones educativas que sugieren que el profesorado deber ser consciente de estos aspectos cuando el niño realice el aprendizaje para poder prevenir las dificultades en la lectura (Wise et al., 2008).

El carácter predictivo de la velocidad de denominación respecto a la aparición de dificultades en la lectura ha sido investigado por diversos autores (Ackerman y Dykman, 1993; Badian, 1993; Manis, Doi y Bhadha, 2000; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano, 2010). La velocidad de denominación es una de las habilidades lectoras menos exploradas en el estudio de las dificultades en el aprendizaje y actualmente varios autores consideran que representa el rasgo fundamental de la dislexia en español (López-Escribano, 2007; Serrano y Defior, 2008; Gómez-Velázquez, González-Garrido; Zarabozo y Amano, 2010). López-Escribano (2007) indica que una deficiente velocidad lectora es una de las características principales de las dificultades lectoras.

Resumiendo queremos destacar el estudio realizado por López-Escribano y colaboradores (2014) en el que se analizaron las investigaciones publicadas sobre velocidad de denominación y lectura en castellano concluyendo que ésta “es un potente indicador para predecir la adquisición posterior de la lectura en edades tempranas y para discriminar entre lectura típica y aquella con dificultades” (López-Escribano et al., 2014, p.757). Además, en este mismo estudio se afirma que la velocidad de denominación, o velocidad de nombrar como ellos la llaman, es fácil de medir y aporta mucho información tanto a la hora de diagnosticar como de prevenir dificultades de aprendizaje en castellano.

5.5. Conciencia Fonológica

El conocimiento metalingüístico como capacidad para reflexionar y manipular sobre los rasgos estructurales del lenguaje oral, puede referirse a cualquier aspecto de éste (Tunmer y Rohl, 1991). Incluye el reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, la comprensión de las funciones del lenguaje y la conciencia de sus características específicas o rasgos estructurales (Jiménez, Rodrigo y Hernández, 1999). Dentro de este conocimiento metalingüístico, se encuentra el conocimiento fonológico.

El conocimiento fonológico se define como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje (Wagner y Torgesen, 1987). Las habilidades de conocimiento fonológico permiten la identificación y la manipulación de sonidos dentro del discurso. Es decir, es la habilidad para realizar un análisis explícito del habla en fonemas (Domínguez, 1996).

Sin embargo, la conciencia fonológica, como término más restrictivo que el conocimiento fonológico, es una habilidad metalingüística. Siguiendo a Defior (2004) y Defior y Serrano (2011a), estas habilidades metalingüísticas, también denominadas, habilidades de conciencia lingüística, se refieren a la capacidad para tratar el lenguaje de forma objetiva, para reflexionar sobre él de manera explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa. Así, forman parte de ellas no sólo las habilidades de conciencia fonológica sino también las metamorfológicas, las metasintácticas, las metasemánticas y las metapragmáticas (Gombert, 2002).

Hace más de tres décadas se empezaron a desarrollar investigaciones con hablantes anglófonos cuyo propósito era conocer cuáles eran las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura. De esta forma y desde la psicología cognitiva se acuñó el concepto de conciencia fonológica. La conciencia fonológica es un término general usado para referirse al conocimiento consciente de que las palabras en el lenguaje están compuestas de varias unidades de sonido, así como a la capacidad para manipularlas

(Mann, 1991). Sin embargo, siguen habiendo desacuerdos sobre cómo definirla. Aunque existen diversas definiciones para el término de conciencia fonológica, las actuales varían dentro de un continuo entre una definición altamente exclusiva a otra altamente inclusiva en los diversos tipos de habilidades fonológicas. En líneas generales, la conciencia fonológica se define muchas veces como la habilidad metalingüística de manipular los segmentos de un lenguaje oral: sílabas, unidades intrasilábicas, sonidos y fonemas (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006; Elbro y Peterson, 2004; Jiménez, 1996; Peñafiel, 2005).

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez y Ortiz, 2000).

Otra forma de la que se puede describir la conciencia fonológica es como un tipo de funcionamiento lingüístico que se desarrolla separadamente de las habilidades de hablar y escuchar. Se ha evidenciado en diversos estudios que los déficit en esta habilidad pueden ser el origen de las dificultades de aprendizaje en numerosos casos. Sin embargo, existen otro tipo de habilidades de procesamiento explícito que se dirigen hacia otros aspectos del lenguaje, como la conciencia morfológica y la conciencia sintáctica, que están siendo destacadas actualmente como factores también importantes en la adquisición de las habilidades de lenguaje escrito pero que han sido menos estudiadas (Jiménez, 2012).

La conciencia fonológica está muy relacionada con el desarrollo de la lectura y la escritura, incluso teniendo en cuenta las variables del cociente de inteligencia, el vocabulario, la memoria, y la clase social (Anthony y Lonigan, 2004). Variables incluidas en nuestro estudio.

Sin embargo, diversos autores como Stanovich, (1992) o Burgess (2002) utilizan otro término cuando se refieren a la conciencia fonológica: sensibilidad fonológica, considerándolo como el conjunto de habilidades de procesamiento que requieren sensibilidad a los sonidos del habla que comprende una categoría de niveles de complejidad lingüística, desde los niveles más básicos

como el conocimiento de rimas, a los niveles superiores, que requieren análisis explícitos a nivel fonémico. Algunas investigaciones han señalado la importancia de la sensibilidad fonológica, especialmente la de la rima para los que están aprendiendo a leer (Bryant et al., 1990; Goswami y Bryant, 1990, 1992), mientras que otras destacan la importancia de la sensibilidad fonémica (Anthony y Lonigan 2004; Hulme et al., 2002; Morais, 1991; Muter, Hulme, Snowling y Taylor, 1997; Nation y Hulme, 1997).

Autores como Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), Jiménez (1996) y Peñafiel (2005) consideran que la conciencia fonológica no constituye una habilidad homogénea, sino que consideran la existencia de diferentes niveles o habilidades de acuerdo con la conciencia que tengan los niños de las diferentes unidades lingüísticas. Estas habilidades de conciencia fonológica han sido y son investigadas por su papel decisivo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sobre todo en las fases iniciales de esta adquisición (National Early Literacy Panel, 2008; Thompson y Hogan, 2009), fase en la que se centra nuestro estudio. Las habilidades de conciencia fonológica indican el conocimiento que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua aunque, en sentido estricto, consisten en la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencionada, las unidades subléxicas de las palabras: las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior y Serrano, 2011a).

Esto permite distinguir diferentes niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación. Generalmente, se distinguen tres niveles de conciencia fonológica (Adams, 1990; De la Osa, 2003; Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid, 1995; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998; Treiman, 1991):

- 1) Nivel silábico: comprende las habilidades de identificar, segmentar y manipular sílabas que componen las palabras.
- 2) Nivel intrasilábico: que permite identificar, segmentar y manipular las unidades de ataque (aliteración) y rima. Las unidades intrasilábicas que conformarían la sílaba son denominadas ataque y rima, siendo el ataque la consonante o grupo de consonantes iniciales y la rima, la vocal y las

consonantes siguientes (Herrera y Defior, 2005)

- 3) Nivel fonémico: se relaciona con el conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fonémicos a los que reconoce, segmenta y manipula como constituyentes de la palabra.

Siguiendo a Defior y Serrano (2011b) existiría un cuarto nivel de conciencia fonológica, añadiendo a los tres anteriores el nivel léxico, que permitiría la identificación de las palabras que componen las frases y manipularlas de forma intencionada.

Estos niveles de conciencia fonológica se relacionan de forma diferente y desigual con la adquisición y desarrollo de la lectura (Goswami y Bryant, 1990; Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990; Lundberg, 1991) y se adquieren de manera gradual en función de la unidad lingüística que se manipula (fonema, sílaba, unidades intrasilábicas o palabras) y de las demandas de la operación requerida. Asimismo, la importancia de los distintos niveles de la conciencia fonológica en proceso de reconocimiento de palabras puede depender de las características del idioma que se esté considerando.

Otros autores como Signorini y Borzone (1996) defienden que la conciencia fonológica está formada por un conjunto de habilidades, de dificultad creciente y distinto orden de desarrollo. Así, respecto al estudio de los distintos niveles de la conciencia fonológica se han hecho las siguientes consideraciones:

a) El nivel se rige en función de la demanda cognitiva de la tarea. Esta interpretación se sustenta en que los niveles de conciencia fonológica se establecen en función de la tarea y no en cuanto a la accesibilidad de las unidades lingüísticas. Jiménez y Ortiz (1995) y Carrillo (1994) señalan que existen dos componentes de la conciencia: por un lado, la sensibilidad a las similitudes fonológicas, es decir, la sensibilidad a la aliteración y a la rima, con las tareas de aislar, contar y detectar la posición de los fonemas; y, por el otro, la conciencia segmental, es decir, la de omitir fonemas.

b) El nivel está relacionado con el tipo de estructura silábica. Esta perspectiva se basa en la investigación de Treiman y Weatherston (1992) quienes indicaron que el acceso a las unidades fonológicas se modifica en función de la

estructura lingüística de las palabras. Estos autores al igual que, en español, Jiménez y Haro (1995) concluyeron que los niños tienen menos dificultades para aislar la primera consonante en palabras cortas y en palabras con una estructura silábica consonante- vocal-consonante. A partir de estos trabajos, se deduce que según vaya aumentando las demandas cognitivas de las tareas, se precisarán mayores niveles de conciencia fonológica para poder solucionarlas eficazmente

c) El nivel está en función del tipo de unidad lingüística. Treiman (1991, 1992) consideró la conciencia fonológica como la habilidad para tratar con cualquier unidad fonológica del habla. La dividió en los tres niveles anteriormente explicados: nivel silábico, intrasilábico y fonémico. Y recordamos que Defior añadió el nivel léxico. Los niños que no saben leer manifiestan dificultades para tomar conciencia de los fonemas, siendo la sílaba o las unidades intrasilábicas, los segmentos de la palabra de mayor tamaño que podrían manipular inicialmente antes de acceder a los fonemas, unidades fonológicas más abstractas (Aidinis y Nunes, 2001; Jiménez y Ortiz, 1993, 1995; Treiman y Zukowski, 1996).

Uno de los predictores de la lectura más y mejor estudiados en las fases tempranas del aprendizaje lectoescriptor ha sido el procesamiento fonológico (Adams, 1990; Ehri et al., 2001; Goswami, 2000). Podemos definir el procesamiento fonológico como el conocimiento implícito o explícito que los niños tienen de la estructura de los sonidos de la lengua (González et al., 2013). Como dijimos al inicio de este apartado, la conciencia fonológica es una habilidad metacognitiva de procesamiento fonológico explícito que se refiere al conocimiento que tienen los niños sobre los sonidos del habla. Consiste en identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las palabras (conciencia léxica), las sílabas (conciencia silábica), las unidades intrasilábicas (conciencia intrasilábica), y los fonemas (conciencia fonémica) (Defior y Serrano, 2011).

Desde el modelo psicolingüístico de la adquisición de la lectura (Alegría, 2006; Jiménez y Ortiz, 1995; Jiménez y O'Shanahan, 2008) se ha comprobado la relación entre lectura y conciencia fonológica. Esta habilidad implica ser capaz

de manipular los elementos lingüísticos del lenguaje (rima, sílaba y fonema). Desde esta corriente existen numerosas investigaciones que demuestran que la instrucción en conciencia fonológica mejora la lectura de los alumnos que están aprendiendo a leer (Adams, 1990; Adams et al., 1997; Byre y Fielding-Barnsley, 1995; Carrillo, Calvo y Alegría, 2011; Fernández-Amado et al., 2008; Zubiauz y Mayor, 2008) y de los alumnos con dificultades ante este aprendizaje (Bryan y Bradley, 1998; Defior, 1996; Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Sánchez y Martínez, 1998; Rueda, 1995).

Todos los niveles de conciencia fonológica (léxica, silábica, intrasilábica y fonémica) son importantes pero las habilidades de conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011; Hulme et al., 2002). Por este motivo, en nuestro estudio una de nuestras variables es la conciencia fonémica, añadiendo también la conciencia silábica como indicadores de la conciencia fonológica. El aprendizaje de un sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica, que constituye el nivel más alto de conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000).

Los prelectores son capaces de realizar tareas de segmentación silábica con un alto nivel de ejecución, lo que demuestra que el conocimiento metafonológico referido a la estructura silábica de palabras en castellano se encuentra bien establecido en la mayoría de los niños prelectores a partir de los cinco años, aunque no con todos los tipos de tarea (Carrillo, 1994; Carrillo y Marín, 1996; Defior y Herrera, 2003; Domínguez, 1996; González, 1996; Herrera y Defior, 2005; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2000; Kim y Pallante, 2012).

Las diferencias individuales en la fluidez para nombrar letras y en la segmentación fonémica son los únicos predicadores positivos de la lectura de palabras, que se mantienen en el tiempo, para niños de educación infantil. Éstas relaciones positivas sugieren que la fluidez en el acceso y uso de la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras es un requisito esencial de las habilidades de alfabetización temprana en español (Kim y Pallante, 2012).

Estudios longitudinales o de correlación realizados en diversas comunidades con diferentes lenguas igualmente transparentes han demostrado una relación sustancial entre las medidas de conocimiento fonológico y la lectura (De Jong y Van der Leij, 2002; Defior y Tudela, 1994; Georgiou, Parrilla y Liao, 2008; Jiménez y Ortiz, 2000; Kirby y Parrilla, 1999; López-Escribano y Beltrán, 2009; López-Escribano y Katzir, 2008; Manis, Seidenberg y Doi, 1999; Torgensen, Wagner y Rashotte, 1994; Wimmer, 1993; Wolf et al., 1994).

La influencia bidireccional entre lectura y conciencia fonológica establece correlaciones mayores conforme se avanza en el dominio de la lectura (Herrera y Defior, 2005).

Cuando el niño comienza el aprendizaje de la lectoescritura es relevante que tome conciencia de las unidades que forman las palabras, es decir, de sus constituyentes. Siguiendo a Sellés (2006), la lectura es una actividad que precisa de una toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral, por lo que es posible afirmar que existe una fuerte relación entre la adquisición de habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura. Además, esto cobra mayor relevancia al comprobarse que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de cuál es la estructura fonológica del lenguaje es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Al Otaiba y Fuchs, 2002).

Las variables más estudiadas como predictores o precursores de lectura son la conciencia fonológica y la velocidad de denominación. Los resultados de numerosas investigaciones han demostrado que cada una de estas variables (conciencia fonológica y velocidad denominación) contribuye de forma distinta los niveles léxicos y sus léxicos, implicados en la lectura de palabras (Conrad y Levy, 2007; Torgensen et al., 1997; Young y Bowers, 1995). La velocidad en denominación tiene efectos independientes y aditivos sobre la lectura (Wolf, Bowers y Biddle, 2000) y tiene una relación más fuerte con la fluidez lectora y el deletreo (Lovett, Steinbach y Frijters, 2000; Manis, Doi y Bhadha, 2000). Para otros investigadores, la conciencia fonológica tiene una relación más

fuerte con las habilidades de decodificación y es predictiva en las primeras etapas de adquisición de la lectura, mientras que la velocidad en denominación es predictiva durante el desarrollo de las habilidades ortográficas (Kirby, Parrilla y Pfeiffer, 2003). Para Aguilar y sus colaboradores (2010) la contribución de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en la decodificación lectora en los inicios de su aprendizaje es diferente ya que la velocidad de denominación de colores, dígitos y letras son mejores productores de la lectura de palabras que la conciencia fonológica.

En general, la velocidad de denominación tiene altas correlaciones con el desempeño en tareas de identificación de palabras, en su lectura y comprensión. Mientras que las pruebas fonológicas tienen alta correlación con tareas de decodificación tales como la lectura de pseudopalabras (Wolf y Bowers, 2000; Wolf et al., 2002).

En resumen, las diversas investigaciones están de acuerdo en que la conciencia fonológica y la velocidad denominación son precursores importantes para la lectura. En lo que no parece haber acuerdo es en el papel que juega cada uno respecto a la lectura y en qué momento evolutivo su relevancia es mayor. Por ejemplo, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras, para algunos es un requisito esencial en las habilidades de alfabetización temprana en español (Kim y Pallante, 2012). Estas habilidades estaría más relacionadas con la precisión lectora mientras que la velocidad de denominación lo haría con la fluidez (Defior y Serrano, 2011).

En España, los estudios que expliquen cómo se desarrolla la conciencia fonológica durante la etapa de educación infantil y su efecto causal en la habilidad lectora posterior, son más escasos que en inglés (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Se entiende por habilidad lectora aquella que permite leer con fluidez, es decir, con un buen nivel de exactitud y de velocidad, donde la decodificación se hace sin esfuerzo; donde la lectura oral es exacta y la prosodia correcta; y donde los recursos de atención se pueden asignar a la comprensión (Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Si el alumno que está aprendiendo a leer no dispone de los mecanismos de conversión grafema-fonema, tendrá problemas para leer de manera rápida y precisa palabras

nuevas, inventadas o pseudopalabras y también tendrá dificultad para formarse representaciones ortográficas de las palabras conocidas (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2011).

En general, los programas de intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación que buscan la mejora de la habilidad lectora se han centrado en alumnos mayores de siete años con dificultades de aprendizaje. Se trata de programas con carácter correctivo más que preventivo (Guzmán et al., 2004; López-Escribano y Katzir, 2008). Por lo tanto, Al ser alumnos mayores, no se han estudiado los predicadores de la lectura porque las investigaciones indican que la relación causal entre el conocimiento fonológico y la lectura se da en niños que inician su aprendizaje (Brady, Fowler, Stone y Winbury, 1994).

Los datos ponen de manifiesto que los niños participantes en un programa de intervención sistemático en conciencia fonológica y velocidad de denominación durante tres años y desde que tenían cuatro años, tienen mejores resultados que sus iguales que ha seguido el currículum oficial. Identificación de fonemas y adición de fonemas ambas actividades de conciencia fonológica parecen dos tareas significativas, especialmente para los niños del grupo de cuatro y cinco años. Mientras que adición de sílabas lo es para los niños de cuatro y seis años. Por tanto, la conciencia fonológica parece tener más relevancia que la velocidad de denominación, que juega un papel en uno de los grupos de edad estudiado cinco años. Aunque como se puede hacer va a desear a no ser significativos, serán mejoras en todas las tareas de velocidad en todas las edades del grupo experimental. Los resultados se apunta en la dirección de lo defendido por los autores que consideran que la conciencia fonológica tiene un mayor poder predictivo que la velocidad de denominación (Clarke, Hulme y Snowling, 2005; Compton, 2003; Compton et al, 2006; Lepola et al., 2005; Neuhaus y Swank, 2002; Savage et al., 2005) en lenguas transparentes como el castellano y en las edades de infantil y primer curso de educación primaria. Lo cual no quiere decir que la velocidad no sea relevante sino que parece que la conciencia lo es más.

Por todo ello, se constata la importancia de conocer y trabajar con los precursores de lectoescritura tanto para mejorar la adquisición de las habilidades lectora y escritora como para la prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y para la identificación de los niños que están en riesgo de tener dificultad de la lectura. Además, se destaca la necesidad de llevar a cabo programas de instrucción sistemática centrados en los precursores de lectura y escritura desde edades tempranas. En cualquier caso, se trata de optimizar el proceso de aprendizaje lector, ya que una lectura fluida es esencial para tener éxito académico, al garantizar una buena comprensión en un mundo altamente alfabetizado (González et al., 2013). Esto es lo que hemos elaborado en el capítulo 9 de este trabajo, una propuesta educativa para formar a los docentes en trabajar la Conciencia Fonológica en el aula de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Como hablamos en el tercer capítulo sobre el lenguaje oral como base del lenguaje escrito, la conciencia fonológica está relacionada con este paso de lenguaje oral al escrito y la adquisición de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Se dice que la clave para la motivación hacia la lectura y la escritura es la comprensión de la existencia de la correspondencia entre lo oral y lo escrito también llamado principio alfabético. Por lo tanto, dado que enseñar habilidades metafonológicas facilita el aprendizaje de lenguaje escrito, está más que justificado el que, desde el contexto escolar, el aprendiz se vea expuesto a actividades que incluyen el reconocimiento de la rima, el análisis (identificación y omisión) y la combinación (adición) de seguimientos lingüísticos, tales como la sílaba y, especialmente, el fonema. Esta sensibilización puede lograrse antes, incluso, de que el alumno comience a leer de forma explícita, dado que el descubrimiento del carácter alfabético de nuestro sistema de notación agradece una familiarización lúdica (Clemente y Domínguez, 1999; Mayor et al., 1996) que facilite la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito.

El proceso inicial de aprendizaje de aprender a leer resulta muy costoso para muchos alumnos y árido para la mayoría. Quizá se deba al hecho de que la lectura, es decir, la comprensión del lenguaje escrito, requiere integrar dos

tipos de habilidades: por un lado una comunicación y comprensión adecuadas del lenguaje oral, previa a la lectura (Mayor, 1994) y por otro lado la capacidad de reconocer palabras escritas, que exigirá llevar a cabo ciertas operaciones nuevas y específicas (Mayor, Zubiauz y Díez-Villoria, 2005).

La elaboración de esta representación fonológica constituye un requisito para el aprendizaje escrito en el sistema alfabético y, en ese sentido, la instrucción explícita garantiza su dominio (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979). Por el contrario, dicha representación no es imprescindible desde el punto de vista de lenguaje oral, ya que éste se desarrolla a partir de una predisposición que llega a ser funcional gracias a un proceso de modularización dependiente de los contextos conversacionales que suceden de forma natural a lo largo del desarrollo (Karmiloff-Smith, 1994).

Las actividades de segmentación, llevadas acabo desde lenguaje oral, permite consolidar la organización del sistema fonológico, es decir, la relación estable entre el sonido (fonema) y su articulación. Cuando el alumno consigue establecer esa vinculación de forma automática, ha desarrollado una base estable para incorporar la tercera representación del sonido articulado el grafema (letra). Esta es una de las actividades que proponemos a los docentes en nuestra propuesta educativa descrita en el capítulo 9.

En un estudio de Moráis, Cary, Alegría y Bertelson (1979, citado en Cuetos, 2012) encontraron que los analfabetos tenía muchas dificultades para descomponer las palabras en sonidos (capacidad de cimentación fonológica), lo que muestra la estrecha correlación que existe entre la conciencia fonológica y la lectura.

Esta naturaleza compleja de la conciencia fonológica ha suscitado un amplio debate en cuanto a la relevancia que cada uno de los niveles que la integran desempeña en el acceso de la lectura. Como hemos dicho, la conciencia fonológica es una habilidad básica que se ha demostrado importante para el aprendizaje lector, sin embargo, hay que tener en cuenta que es una capacidad compleja que se completará con el aprendizaje mismo de la lectura y la

escritura (Mayor y Zubiauz, 2011). Por ello, es indudable que la relación entre la conciencia fonológica y la lectoescritura es bidireccional. Ahora bien, la meta aquí es definir únicamente el camino de ida, dotando a la aprendiz de las estrategias necesarias que le habiliten en el auto-aprendizaje de la lectura (Share, 1995).

Por otro lado, podemos destacar tres motivos por los que se recomienda trabajar y se considera la Conciencia Fonológica como la pieza clave del puzzle del aprendizaje de la lectoescritura. Estos motivos son:

1. La estimulación y entrenamiento en tareas de Conciencia Fonológica apoya y facilita el aprendizaje de la lectura y escritura.
2. Los estudiantes con dificultades en el aprendizaje en la lectoescritura se benefician de la realización de actividades de Conciencia Fonológica.
3. La adquisición de una conciencia fonémica permitirá consolidar el sistema de fonemas trabajados por el estudiante, al mismo tiempo que empieza a definir el tema de grafías (escritura).

Torgesen et al. (1994) en una de sus investigaciones, de corte longitudinal, evaluaron tres habilidades de procesamiento fonológico: conciencia fonológica, memoria y velocidad de denominación (tres variables incluidas en nuestra investigación), junto con una serie de habilidades de prelectura y de lectura y capacidad verbal general al comienzo de educación infantil, primero y segundo curso de educación primaria (edades similares a las que hemos seleccionado en nuestra muestra). Se demostró que existía una fuerte relación entre conciencia fonológica y lectura, y correlaciones medias en el caso de otras habilidades de procesamiento fonológico. Otro estudio de seguimiento posterior de esta muestra hasta quinto curso (Wagner et al., 1997) se aportó que las diferencias interindividuales en conciencia fonológica eran estables en el tiempo y que tenían una incidencia sobre el rendimiento en lectura más allá del inicio de la lectura. Asimismo, se ha comprobado también que un inadecuado funcionamiento de las habilidades de procesamiento fonológico está relacionado con las deficiencias en la adquisición de la lectura.

Según Denton, Hasbrouck, Weaver y Riccio (2000), la conciencia silábica es el predictor de éxito más importante en la lectura en español. Otros investigadores, como Bravo-Valdivieso (1995), han encontrado que la conciencia fonológica es más importante que el conocimiento silábico para predecir el éxito futuro en el dominio del código alfabético en español. Estudios en español, como los de Carrillo y Sánchez (1991), González (1996), Jiménez y Ortiz (2000), Rueda, Sánchez y González (1990), han señalado la importancia del nivel silábico en la explicación del rendimiento lector. Las divergencias en el nivel de desarrollo de las habilidades de segmentación silábica del alumnado de educación infantil establecen diferencias posteriores en la facilidad y rapidez para aprender las habilidades básicas de descodificación de palabras, críticas en el inicio del aprendizaje lector (Denton, Hasbrouck, Weaver y Riccio, 2000).

Sin embargo, lo que hay que tener en cuenta es que, como a hemos apuntado, la conciencia fonológica mantiene una relación bidireccional con la habilidad lectora. Por un lado, es facilitadora del aprendizaje de la lectura y, por otro, se adquiere en parte con el inicio de ésta. El conocimiento del fonema y las habilidades de conciencia fonológica, en general, no son importantes para la comunicación oral, por lo que los niños prestan a menudo poco o nada de atención a los sonidos. Sin embargo, son fundamentales para la lectura y la escritura (Jiménez y Ortiz, 1995; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994).

Algunas de las habilidades de la conciencia fonológica se desarrollan antes del aprendizaje de la lectura, mientras que el propio aprendizaje del sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica, que constituye el nivel más alto de la conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000, Defior 2004). De esta forma, cuando los niños conocen el código alfabético y poseen conciencia fonémica, no necesitan prestar atención a las unidades intrasilábicas para ser capaces de leer (Jiménez, 2002) y se pueden observar niveles emergentes de conciencia fonémica desde estadios tempranos de desarrollo (Serrano, González-Trujillo, Defior y Carpio, 2005; Defior, Serrano y Herrera, 2005). En esta misma línea, el National Reading Panel (2000) da especial importancia al nivel de conciencia fonémica, pues considera que es uno de los pilares en la adquisición de la lectura junto con la enseñanza de las

reglas de correspondencia grafema-fonema y viceversa, así como el vocabulario, la fluidez lectora y la comprensión. De esta forma, Defior, Serrano y Marín (2008) demostraron, en un estudio longitudinal en español, que la conciencia fonémica era la habilidad que mejor predecía el rendimiento en lectura.

Sin embargo, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los niños prelectores es, precisamente, comprender que el habla puede ser segmentada en unidades, hasta llegar a las más pequeñas, que son los fonemas, y que estas unidades son las que se representan mediante letras. De esta forma, diversos estudios han demostrado que los niños no acceden a estas unidades lingüísticas con la misma facilidad (Liberman y Shankweiler, 1985; Treiman y Zukowski, 1991). Por otra parte, Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995) ha indicado que la mayor dificultad para el reconocimiento de los fonemas se debe a que no son unidades lingüísticas explícitas en la percepción y/o producción del habla como lo son las sílabas o las palabras.

Otro aspecto importante es cómo desarrollar la Conciencia Fonológica y diversas investigaciones se han centrado en ello. Teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones es cómo hemos diseñado nosotros la primera de las propuestas educativas incluida en el capítulo noveno de este trabajo.

Las diversas investigaciones que han tratado sobre el desarrollo inicial de la conciencia fonológica y que han introducido tareas silábicas y/o de rimas han encontrado que estas habilidades se desarrollan antes que las habilidades de segmentación fonémica, incluso previamente a la instrucción formal en lectura (Carrillo, 1994; Fox y Routh, 1984; Jiménez, 1992; Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; MacLean, Bryant y Bradley, 1987; Márquez, De la Osa, Defior, Aguilar, 2003).

Además, según Christensen (1997) y Márquez, De la Osa, Defior y Aguilar (2003), la conciencia fonémica se muestra en sus formas más básicas en un pequeño porcentaje de niños prelectores, mostrando una rápida evolución en torno a los 6 años (primer curso de educación primaria), edad en la que el

alumnado es iniciado en el aprendizaje formal de la lectoescritura. De esta forma, alrededor de los 7 años son capaces de realizar correctamente la mayoría de las tareas que evalúan esta habilidad (Chafouleas, Lewandowski, Smith y Blachman, 1997; Korkman, Barron y Lahti, 1999).

En general, estos estudios señalan que las habilidades de conciencia fonológica más básicas aparecen de forma precoz en el desarrollo, aproximadamente a partir de los tres años de edad, aunque suelen experimentar una progresión y una mejora una vez que se inicia la escolarización (Torgesen y Bryant, 1994; Bravo, Villalón y Orellana, 2002a). Resulta complicado demostrar que la formación de representaciones fonológicas se establezca por la simple exposición a la lengua oral, aún existiendo diferentes estudios empíricos sobre conciencia fonológica. De esta forma, Jiménez, García y Venegas (2007) concluyeron que la experiencia con el habla no es suficiente para tomar conciencia de la estructura sonora del lenguaje al estudiar adultos analfabetos. El rendimiento de los adultos estaba más afectado por el tipo de tarea y el tipo de estructura silábica en comparación con niños que habían adquirido el código alfabético.

Desde el punto de vista del aprendizaje, siguiendo a Serrano (2005) los sistemas fonográficos, los alfabéticos y silábicos, permiten una transferencia desde el lenguaje oral más fácil que los logográficos, por lo que su adquisición es más rápida aunque necesiten un alto desarrollo de la conciencia fonológica. De igual modo, estudios realizados en alemán y en danés han sugerido que la combinación de una ortografía regular y un método de enseñanza fonético sintético, uno de los más utilizados en países con una ortografía transparente, permite que los niños disléxicos puedan adquirir habilidades de descodificación fonológica (Landerl y Wimmer, 2000; Yap y Van der Leij, 1993). Por tanto, el papel de la conciencia fonológica en la lectura y la escritura varía en función de la lengua con la que se esté trabajando. En nuestro caso, en el castellano como lengua transparente la conciencia fonológica es pieza clave en la adquisición de la lectura y la escritura e incluso en etapas más avanzadas del proceso de aprendizaje de dichas habilidades.

La mayoría de las investigaciones que han establecido el vínculo entre la conciencia fonológica y la lectura son estudios concurrentes o a corto plazo en los que las puntuaciones de los alumnos en tareas fonológicas se relacionan con su rendimiento en la lectura actual o al desarrollo lector varios años más tarde. Numerosas investigaciones han señalado que las habilidades de conciencia fonológica constituyen un factor esencial para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces (Bradley y Bryant, 1985; Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999; Lundberg, Frost y Peterson, 1988; Roth, Speece y Cooper, 2002; Sprugevica y Høien, 2003; Storch y Whitehurst, 2002; Swanson, Mink y Bocina, 1999; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994). Concretamente, las habilidades fonológicas durante la etapa prelectora llegan a ser predictoras del éxito posterior en el aprendizaje de la lectura, entendida ésta como la habilidad para el reconocimiento de palabras (Caravolas, Violin y Hulme, 2005, Defior, Serrano y Marín-Cano, 2008). Hasta el momento, la conciencia fonológica resulta ser el predictor más consistente para el desarrollo de la lectura y la ortografía en castellano de alumnos sin dificultades, así como para los niños con dificultades en la lectura y en la ortografía en los sistemas de escritura alfabéticos (Furnes y Samuelsson, 2011).

Hay autores que consideran que la conciencia fonológica es un predictor importante de éxito lectoescriptor únicamente durante los primeros años de instrucción, es decir, durante la adquisición de la lectoescritura (De Jong y Van der Leij, 2002; Landerl y Wimmer, 2000; Leppänen, Niemi, Aunola y Nurmi, 2006; Lyytinen et al., 2006; Papadopoulos, Georgiou, y Kendeou, 2009). Entre otros aspectos que hemos visto, este es otro por lo que se incluye en nuestro estudio. De esta forma, estudios como el de Runge y Watkins (2006) basados en datos recogidos durante el último curso de educación infantil, por ser el momento en que comienza, en la mayoría de los programas de lectura de instrucción directa, las destrezas básicas de decodificación; ponen de relieve la importancia crítica de la adquisición de la conciencia fonológica en este momento. Se ha demostrado que la conciencia fonológica en I etapa de Educación Infantil es un predictor fiable en la fase inicial del aprendizaje de la lectura en diferentes idiomas (Furnes y Samuelsson, 2009). Se basa en la premisa de que cuando los niños han establecido algunas habilidades de

recodificación grafema-fonema muy básicas, la importancia de la conciencia fonológica sobre el desarrollo ulterior de la lectura está totalmente explicada por el componente que tienen en común con la habilidad de la lectura en sí misma (Hogan, Catts y Little, 2005; Lervåg, Bråten y Hulme, 2009). De ahí la importancia de la estimulación lo más temprana posible mediante actividades de conciencia fonológica, sin esperar a la enseñanza de la lectoescritura como tal sino más como un juego de lenguaje oral que poco a poco irá dando paso al lenguaje escrito.

De Jong y van der Leij (1999), llevaron a cabo un estudio longitudinal desde educación infantil a segundo curso de educación primaria en el que investigaron las contribuciones de las habilidades fonológicas en la adquisición de la lectura. Para ello, tuvieron en cuenta tareas de conciencia fonémica y rimas, memoria fonológica y velocidad de denominación en educación infantil y primer curso de educación primaria, y el rendimiento en lectura y matemáticas en primero y segundo curso de educación primaria. Los resultados indicaron que en educación infantil, la velocidad de denominación era la única que mostraba una influencia específica e independiente sobre la práctica lectora posterior.

El papel que tienen las habilidades de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura parece ser diferente en función de la transparencia de la lengua, aunque todavía no está determinada (Vaessen y Blomert, 2010). Algunas investigaciones han demostrado que los distintos niveles de conciencia fonológica se relacionan con las características propias de la lengua y que el aprendizaje de la lectura y escritura es más rápido en las lenguas y ortografías más transparentes como el checo, el holandés, el finés, el alemán, el noruego, el griego, el sueco (Furnes y Samuelsson, 2011) o el español (Jiménez, 1996; Sánchez-Coalla, García y Cuetos, 2013). En esta misma línea, se defiende que el predictor del lenguaje y de las habilidades cognitivas para la adquisición de la lectura y la ortografía es posiblemente diferente en ortografías transparentes con respecto a otras lenguas opacas como el inglés (Caravolas, 2005; Harris y Hatano, 1999, Seymour, Aro, y Erskine, 2003). De esta forma, a medida que la lengua es más opaca, mayor es la influencia de la conciencia

intrasilábica. De modo contrario, cuanto más transparente es la lengua, como en el caso del español, mayor es la influencia que tiene la conciencia fonológica (Cuetos, 1989; Defior, 1997; Goswami, 1990).

Siguiendo esta línea y en el caso del español, en relación con los niveles de la conciencia fonológica, diversos estudios han mostrado la importancia de la sílaba, puesto que la conciencia silábica es un buen predictor de las habilidades lectoras, teniendo una relación causal con la lectura en niños prelectores (Jiménez y Ortiz, 2000). Sin embargo, con respecto a la conciencia intrasilábica, y dentro de la misma, la discriminación de estas unidades intrasilábicas no sería tan importante en una ortografía transparente como la nuestra. Así, adquiriría un mayor peso la conciencia fonémica con una relación causal establecida con la lectura en niños lectores y siendo incluso más temprana en su adquisición que la conciencia intrasilábica (Casillas y Goicoetxea, 2007). De esta forma, Perfetti (1994) señala que la conciencia fonémica y el aprendizaje de la lectura se relacionan de forma recíproca e interactiva, es decir, es el aprendizaje de la lectura la que fomenta la conciencia de los fonemas y, a su vez, este aprendizaje depende de la aparición de esta conciencia. Estas investigaciones plantean dudas sobre si los modelos de desarrollo de la alfabetización temprana pueden ser generalizados a través de los sistemas de escritura alfabéticos (Share, 2008).

Ortiz (2004), en lengua española, intentó establecer la relación entre conciencia fonológica y lectura, llegando a la conclusión de que la direccionalidad de esta relación depende del nivel de conciencia fonológica que se tenga en cuenta y del momento en que sea medido (antes o después de la instrucción lectora). Sin embargo, otros investigadores han determinado que la dificultad fonológica es la consecuencia y no la causa de la dificultad en la lectura (Stanovich, 1986). Esta afirmación se basa en el denominado “Efecto Mateo” según el cual el desarrollo de algunas habilidades cognitivas, como puede ser la conciencia fonológica, dependería de la experiencia con el lenguaje impreso, por lo tanto, las diferencias en experiencia lectora darían lugar a diferencias en aptitudes cognitivas. De ahí que se haya introducido la variable familiaridad con el material escrito en nuestra investigación como una variable de la misma.

Estudios recientes han validado que la conciencia fonológica está más estrechamente asociada con el deletreo en códigos transparentes que con la lectura (Furnes y Samuelsson, 2010; Landerl y Wimmer, 2008; Moll, Fussenegger, Willburger, y Landerl, 2009; Nikolopoulos, Goulondris, Hulme, y Snowling, 2006; Verhagen, Aarnoutse, y van Leeuwe, 2010). Se considera que las lenguas transparentes son, en general, más coherentes y redundantes en la correspondencia entre grafemas y fonemas (como en la lectura) que en la correspondencia entre fonemas y grafemas (como en la escritura). Así, la conciencia fonológica podría contribuir a la escritura por un período de tiempo más largo en comparación con la lectura (Landerl y Wimmer, 2008). Sin embargo, hasta el momento no hay ninguna investigación realizada al respecto. Los resultados de los trabajos de Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen y Parrila (2012) proporciona apoyo para la teoría de que el desarrollo de la lectura en ortografías consistentes impone menos exigencias en conciencia fonológica que el desarrollo de la lectura en ortografías inconsistentes (Babayigit y Stainthorp, 2007; Mann y Wimmer, 2002; Mayringer, Wimmer, y Landerl, 1998; Wimmer y Mayringer, 2002).

Hay autores que afirman que determinados niveles de conciencia fonológica son un requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Lundberg y Høien, 2001; Márquez y de la Osa, 2003). Tunmer y Nesdale (1985) afirmaron que era preciso tener un nivel mínimo de conciencia fonológica explícita para ser capaz de aprender a leer, puesto que, en su estudio, encontraron que había muchos niños que realizaban bien tareas de segmentación fonémica y hacían mal las tareas de descodificación de pseudopalabras, sin embargo esto no sucedía de forma inversa. Tunmer, Herriman y Nesdale (1988), en otro estudio longitudinal, examinaron el papel de las habilidades metalingüísticas, conciencia fonológica (tareas fonémicas) y conciencia sintáctica y pragmática, durante los cursos de inicio del aprendizaje lector (primero y segundo curso de educación primaria). Los resultados obtenidos demostraron que la conciencia fonológica, junto a la conciencia sintáctica, desempeñaban un importante papel en el comienzo del aprendizaje de la lectura.

Investigaciones como las de Bravo, Villalón y Orellana (2001, 2003) demostraron que algunos niños que empiezan en primero de educación primaria son capaces de reconocer y separar el primer fonema de algunas palabras simples y otros no, siendo esta diferencia la que aparece posteriormente en el éxito del aprendizaje de la lectura a finales de los dos primeros años de la educación primaria. Los niños que identifican y aíslan los fonemas, tienen mejor base cognitiva para relacionar los sonidos de las palabras escritas con su grafía. Existen investigaciones que indican que hay una interacción entre las habilidades de procesamiento fonológico desarrolladas en el nivel de educación infantil y el período lector inicial en educación primaria (Bryant y Bradley, 1985; Wagner y Torgensen, 1987; Adams, 1990; Goswami, 2002).

Además, existen diversas investigaciones que han corroborado la predictibilidad de la conciencia fonológica en el rendimiento de la lectura en niños disléxicos y en lectores normales tanto en inglés como en español (Adams, 1990; Jiménez y Ortiz, 2000). También la conciencia fonológica se ha tomado como criterio para diferenciar a buenos y malos lectores (Gough y Tunmer, 1986; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994). Además, se han realizado importantes estudios que han demostrado que las dificultades de la lectura y de las matemáticas, en muchos casos, coocurren, de manera que alumnos que tienen problemas al leer también los tienen en las matemáticas (Wise et al., 2008).

Como se ha mencionado anteriormente, diversas investigaciones han indicado que el déficit principal de los niños con dificultades en la lectura está en la conciencia fonológica así como en la velocidad de denominación, ya sean ambos juntos o por separado. En esta misma línea, Bryant, MacLean, Bradley y Crossland (1990) señalan que las mismas habilidades que son importantes para leer también lo son para las matemáticas. Sin embargo, al no ser esto objeto de estudio no ampliaremos esta idea pero sí queremos remarcar que éste puede ser otro motivo para trabajar la conciencia fonológica desde edades tempranas (Educación Infantil).

Para cerrar este apartado recordaremos que no solo la conciencia fonológica es el predictor de éxito en la adquisición lectoescritora sino que otras habilidades de procesamiento fonológico, como la velocidad de denominación, predicen la adquisición lectora (Badian, 2000; Bowers, 1995; Scanlon y Vellutino, 1997).

Suro et al. (2013) definen la conciencia fonológica como la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre las características del lenguaje hablado y manipular sus aspectos estructurales y, además, proponen una novedad instruccional en su programa de enseñanza (PROLIN) y es una propuesta sobre el orden de adquisición de los fonemas y, por tanto, de adquisición y enseñanza de los mismos. Queremos cerrar este apartado teniendo en cuenta esta aportación lingüística ligada a la conciencia fonémica, parte más compleja de la conciencia fonológica. Los lingüistas que elaboraron el método establecieron que existe una discriminación auditiva más efectiva entre fonemas opuestos entre sí en el punto de articulación y en el sonido, como, por ejemplo, los labiales y los velares, por lo que se empieza con los sonidos /p/ y /k/. Siguiendo esa lógica a continuación podemos observar en la figura 5.2. cómo se establece la presentación de fonemas en dicho método de enseñanza, aspecto novedoso al comparar con otros métodos.

Figura 5.2. Tabla de presentación de los fonemas

BLOQUE I	FONEMAS	FICHA	TÍTULO	TIPO DE TEXTO
Oclusivos Orales	P, C, QU	1	Las Pecas del pico de Paco	Descriptivo, poema
	T, B	2	La Patita Tita	Narrativa
	G, V	3	El Vago de Gago	Narrativa, poema
	D, G	4	¿Quién escribió el cuento?	Narrativo
BLOQUE II				
Oclusivos nasales	M	5	El manatí	Descriptivo
	Ñ	6	El nú	Descriptivo
	N	7	El nematodo	Descriptivo
BLOQUE III				
Fricativos	F	8	“Esopo”	Narrativo Biografía
	J	8.1	“El lobo con piel de cordero”	Narrativa biografía
	J	9	Don Quijote	Narrativa novela
	J	9.1	Miguel de Cervantes	Narrativa biografía
	Z	10	Zapi y Zot	Cómic
	S	11	Sapito y Sapón	Poema
BLOQUE IV				
Africados	CH	12	Dónde está la pelota de Nacho	Argumentativo cuento
	LL/Y	13	La carta que no se entendía	Argumentativo cuento
BLOQUE IV				
Lateral y vibrantes	L	14	El lagarto está llorando	Poema
	R	15	Alfonso Reyes	Narrativo biografía

Nota: Suro et al., 2013, p. 23

5.6. Familiaridad con el material escrito

Esta es la variable elegida para medir la estimulación temprana al que un niño ha estado expuesto antes del inicio del aprendizaje lector y escritor. El contacto que ha mantenido con libros, cuentos, carteles, recetas de cocina, etc.

Existen investigaciones que defienden que las dificultades de aprendizaje en lectoescritura no son causa de no tener un buen manejo fonológico sino que es la consecuencia de una serie de situaciones entre ellas se dice que mantener contacto con material escrito desde los primeros años de vida previene la existencia de dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura (Stanovich,

1986). Esta afirmación se basa en el denominado “Efecto Mateo” según el cual el desarrollo de algunas habilidades cognitivas, como puede ser la tan importante conciencia fonológica de la que hemos tratado en el apartado anterior, depende de la experiencia con el lenguaje impreso, por lo tanto, las diferencias en experiencia lectora darían lugar a diferencias en aptitudes cognitivas.

La investigación cognitiva ha mostrado que en tanto quienes ingresan a la escuela con mayor desarrollo prelector aprenden a leer y a escribir sin dificultades en todos los contextos sociales y educativos, considerando que los niños cognitivamente más vulnerables dependen de las oportunidades que proporcione el entorno, particularmente en términos de adecuación de las estrategias de enseñanza (Noble, Farah, & McCandliss, 2006; Ziegler & Goswami, 2006).

Asimismo, en un estudio realizado por Diuk y Ferroni (2012), el conjunto de resultados obtenido da apoyo al supuesto básico del concepto de Efecto Mateo, esto es, a la idea de que las dificultades lectoras se configuran en la interacción entre cierta vulnerabilidad presente en algunos niños y el modo como la escuela procesa estas características (Diuk y Ferroni, 2012).

Los estudios revisados sobre este tema han aportado evidencia empírica acerca de la importancia de las experiencias de alfabetización en el hogar como preparatorias del aprendizaje formal, una vez iniciada la escolaridad. Así por ejemplo, la exposición a libros con rimas, el enunciado de poemas, de versos rimados y juegos de palabras ayudan a desarrollar la sensibilidad fonológica de los niños (Baker, Fernández-Fein, Scher, & Williams, 1998; Marvin, & Mirenda, 1993).

Por otra parte, el conocimiento del nombre de las letras, la mayoría de las veces explícitamente enseñado por los padres, así como de diferentes aspectos relativos al material impreso, a través del contacto y las interacciones durante la lectura compartida de un libro de cuentos (DeBruin-Parecki, 2003),

se encuentran fuertemente relacionados con el futuro reconocimiento de palabras.

Asimismo, la existencia de recursos suficientes en el hogar posibilita a los niños tener mayores oportunidades para aprender sobre el material escrito: reconocer las letras en las etiquetas de los productos, trazar letras, identificar palabras que empiecen con..., preguntar qué "dice" algún cartel de propaganda, etc. (Ferreiro, & Teberosky, 1979).

En numerosas investigaciones se han examinado las asociaciones entre el contexto alfabetizador y la alfabetización temprana. No obstante, pocos han sido los trabajos que se han focalizado en las relaciones entre diferentes aspectos de dicho contexto y los distintos componentes de esa alfabetización.

Otros estudios sugieren que las habilidades prelectoras son fundamentales para la decodificación y comprensión textual, las cuales son claves para el éxito

académico, ya que posibilitan que el aprendizaje inicial de la lectura pueda tener bases sólidas para lograr lectores competentes (López Silva, Camargo De Luque, Duque Aristizábal, Ariza Muñoz, Ávila Cantillo y Sally Kemp, 2013).

Estas facilitan que los estudiantes sean capaces de representar mentalmente muchas situaciones del mundo descritas en diferentes textos (matemáticos, científicos, etc.), lo cual implica tener en cuenta tanto los conocimientos del individuo como lo que dice el texto para lograr su comprensión profunda (Zwaan, Van den Broek & Sundermeier, 1996; Zwaan, 1999a, 1999b, 1999c).

Precisamente para lograr lectores competentes es necesario hacer diagnósticos sobre las habilidades prelectoras en la primera infancia en diferentes contextos, para llevar a cabo propuestas de intervención que permitan superar las diferencias que se presentan desde preescolar, mostrándose resultados críticos especialmente en niños en condición de vulnerabilidad por diversos factores, incluyendo lo socioeconómico, lo

sociodemográfico, lo regional y lo escolar (López Silva, Camargo De Luque, Duque Aristizábal, Ariza Muñoz, Ávila Cantillo y Sally Kemp, 2013).

La variabilidad en el desarrollo de estas habilidades está directamente relacionada con factores contextuales que podrían entenderse en función de

teorías como las de Bruner (1997), Brow, Collins y Duguid (1989) y Vigotsky (1989) quienes consideran que el aprendizaje es un aspecto integral no separado de la práctica social.

Así, las familias pueden influir sobre el desarrollo infantil a nivel preacadémico, incluyendo las habilidades prelectoras; niños de hogares de niveles socioeconómicos bajos no cuentan con las mismas posibilidades educativas que niños de niveles medios y altos (Guevara et al., 2008; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007).

5.7. Aprehensión de la escritura

Podemos definir el concepto aprehensión a la escritura como la capacidad de captar la escritura a través de los sentidos desde los primeros contactos con la misma, diferenciando signos gráficos escritos, es decir, identificando letras. Además, en nuestro caso se añade a esta variable el reconociendo del abecedario e incluso sabiendo escribir su nombre y reconocerlo si lo ve escrito.

La lectura y la escritura no son actividades mecánicas que se aprenden de manera espontánea, es necesario enseñar al niño cómo leer y cómo escribir, es decir, se debe explicitar cada estrategia antes, durante y después de cada proceso en todas las actividades que se realicen hasta lograr su aprehensión (Kamhi y Catts, 1999).

Asimismo, la lectura es un proceso dinámico en el que es necesario fortalecer cada estrategia enseñada e ir adicionando otras, con el fin de dotar a los niños de elementos y que ellos mismos, según sus propios ritmos y formas de

aprender, se apropien de las estrategias que más les facilite la lectura y la creación de diferentes textos (Tolchinsky y Solé, 2009).

Cassany afirma sobre la lectura y su aprehensión (2006):

Leer no es solo un proceso psicobiológico, realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse... (Cassany, 2006, p.38).

Así, vista la lectura de esta manera se requiere que el lector haga uso de todo lo relacionado con el uso del alfabeto hasta las capacidades de razonamiento más complejas asociadas a la escritura. Para que dichas habilidades se pongan en juego es necesario que quien lee sea un lector asiduo y que de principio manifieste el gusto por lectura, es por ello que relacionamos esta idea con la teoría psicoanalítica, la cual brinda una aproximación hacia el factor emocional de la lectura, ya que para que exista una aprehensión a la práctica de la lectura, es necesario que las personas encuentren algo significativo en la lectura, algo que conecte con su vida, con sus afectos, con su existencia (Rivera Murrieta, 2015).

Pero además para que una persona llegue a la lectura se requiere de un otro que acerque a esta práctica, que muestre el gusto por la lectura y que estimule directa o indirectamente dicho placer, ya sea leyendo directamente con el novato en la lectura o bien mostrando que la lectura es una actividad digna de disfrutarse al llevarla a cabo de manera habitual.

De acuerdo con Hermida (2009) los niños adquieren el hábito de la lectura cuando en casa y en la escuela han escuchado una variedad de cuentos, cuando los libros han formado parte de su vida, pero también es importante cuando un adulto mediador acompaña al niño en la lectura y en la narración de textos. Por otra parte, cuando un maestro se dispone a enseñar a un grupo de niños, su mayor preocupación es lograr la aprehensión de los conocimientos y abarcar todos los contenidos dispuestos para el grado (Gardner, 2000).

Según Condemarín y Medina (2000), Cassany (2001) y Halliday (1994), el gusto por la lectura y la escritura nace desde su funcionalidad. Sólo cuando se percibe útil un proceso, se desarrolla e interioriza hasta el punto de descubrir su encanto y transformarlo en una pasión. Las experiencias escolares de los niños en relación con estos procesos, se observan en la lectura y escritura de cartas personales, trabajos escolares, cuentos u otras narraciones. Estos dos elementos pueden ser aprovechados por el maestro en razón a su utilidad en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a la concepción de Montserrat (2004), los textos narrativos son una fuente inagotable para profundizar en cualquier área del currículo, utilizando cuentos, mitos, leyendas, y otras manifestaciones, como motivación para los diferentes contenidos de las áreas y para un aprendizaje que le es propio: leer y escribir.

Justamente, se descubre cómo la esencia de la narrativa es o no aprehendida por el individuo desde la infancia, donde a través de cada una de las historias y relatos, ordena y reestructura su experiencia, y se hace sujeto narrativo. Así pues, para unos no ha sido fácil sentir cómo se habita el mundo en el lenguaje, dado que su infancia fue invisibilizada de la oralidad de nanas, cuentos y arrullos, con los cuales también se truncaba la producción de mensajes de ida y vuelta, ese diálogo como elemento potenciador de las realidades particulares y colectivas como niños, ese desconocimiento a la solicitud, a la prestancia del otro —madre, padre, familia—. (Ramírez, Sicuamia, Brizet Ramírez y Cuineme, 2009).

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

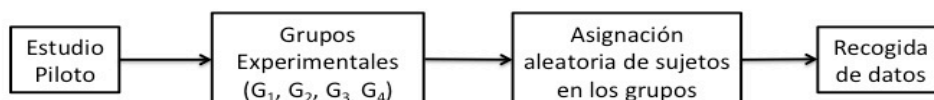
El siguiente estudio engloba dos tipos de diseño de investigación que unidos forman un producto investigativo idóneo para los fines y la población a la que se ha dirigido: el estudio descriptivo y el correlacional-predictivo-explicativo.

Como refiere Hernández-Sampieri et al. (2010, p. 60) “en un estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestiones y se miden o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (vélgase la redundancia) describir lo que se investiga”. Cuando nos referimos a la investigación correlacional podemos afirmar que “la utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar una concepto o una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 63).

Según Expósito y Olmedo (2006) dentro de los diseños de investigación correlacionales podemos diferenciar varios tipos dentro de los cuáles nuestra investigación posee un carácter correlacional-predictivo-explicativo ya que “predice conductas atendándose a los valores de otras consideradas predictoras” (Expósito y Olmedo, 2006, p. 98).

Este diseño de investigación de carácter descriptivo, correlacional, predictivo y explicativo se llevo a cabo tras realizar un estudio piloto previo como se indica en el siguiente esquema.

Figura 6.1: Diseño de la Investigación



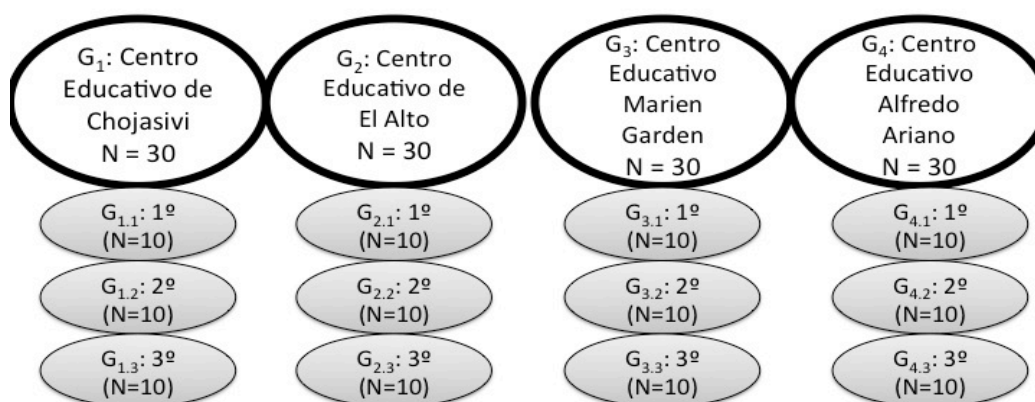
Nota: Elaboración propia

Bisquerra (2009) describe el estudio piloto como la aplicación previa en menor escala de todos los procedimientos que se utilizarán en la investigación final y nuestros propósitos para realizar un estudio piloto previo fueron tres: estimar el tiempo que se tardaría en administrar las pruebas, adecuar del lenguaje para que comprendieran las instrucciones correctamente y conocer la forma de trabajar de dicha población. Para el estudio piloto se seleccionaron dos niñas por fácil accesibilidad, una de ella de primer curso y la otra de tercero que iban a un colegio de la ciudad de La Paz. Nos dimos cuenta de que era necesario adaptar algunos aspectos de vocabulario, que la forma de trabajar era adecuada a la edad y de que el tiempo estimado que necesitaríamos por niño sería sobre una hora. Teniendo en cuenta estos resultados empezamos a calcular los niños que podíamos seleccionar para nuestra muestra contando con el tiempo que íbamos a tener de estancia y el horario de los centros educativos. Así determinamos que lo más adecuado era establecer grupos de 10 niños por curso para poder evaluar a los tres primeros cursos de primaria en los cuatro centros seleccionados, obteniendo finalmente una muestra de 120 sujetos.

La muestra (N=120) está formada por la mitad de niños y la mitad niñas. Es una muestra representativa de la población boliviana en el Departamento de La Paz, dentro del cual se seleccionaron tres zonas de estudio por ser de características socio-demográficas diferentes (Chojasivi, El Alto y La Paz) y cuatro centros educativos, uno dentro de cada zona y en la ciudad de La Paz se seleccionaron dos para poder obtener muestra de colegios en turno de mañana y en turno de tarde. En definitiva, contamos con cuatro grupos de investigación principales diferenciados por el contexto en el que se enmarcan cada uno de ellos y de estos cuatro grupos derivan tres subgrupos clasificados por curso (1º, 2º y 3º grado) haciendo que nuestra investigación concluya con un máximo de 12 grupos de investigación.

A continuación, exponemos un esquema de los grupos y subgrupos de estudio según las zonas donde se llevo a cabo la investigación.

Figura 6.2: Grupos y subgrupos de estudio



Nota: Elaboración propia

Los datos son de corte cuantitativo ya que se han obtenido tras la administración de los test estandarizados seleccionados para medir cada variable. La investigación se denomina transversal porque las medidas se realizan en un solo momento en el tiempo.

6.1. Objetivos de estudio

La finalidad general de esta investigación es describir, predecir y explicar la evolución e influencia de los precursores de lectoescritura en el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua castellana dentro de la población boliviana, con el objetivo futuro de mejorar dicho aprendizaje a través de la formación de los maestros y conseguir prevenir dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de causa ambiental.

Para alcanzar dicho objetivo global se han enumerado los siguientes objetivos específicos:

- 1) Determinar las variables que predicen éxito en lectura y escritura en las primeras etapas del desarrollo lectoescritor en la población boliviana.
- 2) Conocer cómo influye el contexto educativo en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- 3) Comprobar si la evolución de los precursores de lectoescritura en la población boliviana siguen el desarrollo normotípico avalado por la investigación educativa estudiada hasta el momento.

6.2. Población y muestra

Lo más innovador y valioso de este estudio es la población a la que va dirigido, ya que es una población en riesgo por diversos motivos y con la que no se ha investigado previamente en relación a las variables que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura en lengua castellana. De ahí la suma importancia de este apartado metodológico en el que se describirán las características más importantes del país y de las zonas en las que viven los participantes de nuestro estudio.

Bolivia, o Estado Plurinacional de Bolivia como se le conoce oficialmente, es un país situado en el centro-oeste de América del Sur, cuenta con una población de casi 11 millones de habitantes (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, 2014). Se divide en nueve departamentos: Cochabamba, Oruro, Pando, Potosí, Tarija, Beni, Chuquisaca, Santa Cruz y La Paz.

Imagen 6.1: Localización de Bolivia en América del Sur y sus Departamentos



Éste último, el Departamento de La Paz, fue el elegido para nuestro estudio con una población de unos 2.843.000 habitantes aproximadamente (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, 2014) de los cuáles unos 283.500 son niños de entre 5 y 9 años (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, 2014), edad en la que está comprendida nuestra muestra.

Se seleccionó la población boliviana como población de riesgo adecuada a nuestro estudio por varios motivos, principalmente por ser una población con la que no se han realizado estudios previos en lectoescritura, por el Índice de Desarrollo Humano que presentan, por la pobreza que existe en el país, por las tasas de analfabetismo y abandono escolar, y la variedad de lenguas oficiales que coexisten en el mismo.

Bolivia presenta un Índice de Desarrollo Humano Medio-Bajo y una esperanza de vida de 68,3 años (INE, 2014). Según los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia en 2012, los porcentajes de pobreza son bastante altos (44,9 %), las personas que persisten en el umbral de pobreza comprenden un porcentaje del 29,9% y únicamente un 25,2% tienen cubiertas sus necesidades básicas, como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 6.1: Porcentaje de la población en distintos rangos de pobreza en Bolivia y en cada uno de sus departamentos

DESCRIPCIÓN	NO POBRES: Necesidades Básicas Satisfechas	NO POBRES: Umbral de la Pobreza	POBRES: Pobreza Moderada	POBRES: Indigencia	POBRES: Marginalidad	TOTAL
BOLIVIA	25,2	29,9	35,3	9,2	0,4	100
Chuquisaca	21,9	23,5	38,2	15,6	0,7	100
La Paz	26,5	27,2	35,3	10,6	0,4	100
Cochabamba	25,9	28,7	35,2	9,7	0,5	100
Oruro	25,5	27,6	34,4	12,1	0,5	100
Potosí	17,1	23,2	40,9	17,8	1,1	100
Tarija	27,9	37,5	31,3	3,2	0,1	100
Santa Cruz	28,1	36,4	31,7	3,7	0,1	100
Beni	16	27,5	45,9	9,5	1	100
Pando	14,4	26,7	47	11,2	0,6	100

Nota: Elaborada a partir de los datos recogidos por el INE de Bolivia en 2012.

En Bolivia el 40,1% de la población tiene un consumo menor al requerido para satisfacer sus necesidades alimentarias (INE, 2005).

Con respecto a la educación, en Bolivia la cobertura de educación inicial (5 y 6 años) apenas sobrepasó el 40% entre el 2004 y el 2006 y descendió casi 10 puntos en el 2008 (Yapu, 2010). Según datos oficiales del Ministerio de Educación de Bolivia, en el 2011 los estudiantes que ingresaron en Educación Primaria era del 70%. Por otro lado, las tasas de abandono escolar son del 3,09% en general teniendo en cuenta todas las etapas educativas pero este porcentaje llega a alcanzar el 5% en la etapa de Educación Secundaria (Ministerio de Educación de Bolivia, 2014). En 2001 la tasa de alumnado que terminaba octavo grado tanto en centros públicos como en privados era del 71,8% y en 2003 este porcentaje mejoró hasta alcanzar el 75,2% (INE,2005), sin embargo, sigue siendo un porcentaje bajo que vuelve a reflejar el abandono temprano de la escuela en el país. Presentan a su vez una tasa de analfabetismo del 5,02% (Gobierno Municipal de La Paz, 2012). Cabe destacar que, pese a las políticas públicas que garantizan y promueven la educación como un derecho, en ocasiones y particularmente la población infantil boliviana de 0 a 6 años presentan dificultades en el desarrollo y sufren desnutrición en diferentes grados y enfermedades que comprometen la adquisición de las habilidades escolares. Los índices de desnutrición crónica en estudios realizados en algunos municipios del territorio boliviano alcanzan el 56,5%, entre retardo leve, moderado y severo según la talla y el 33,7% según el peso (Federación de Asociaciones Municipales, 2008).

Si nos centramos en el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura en Bolivia, las estadísticas publicadas en los últimos años destacan la necesidad de que la población boliviana mejore en lectura y escritura en castellano, como explicamos en el capítulo segundo de este documento.

Como última característica descriptiva de la población a la que va dirigida nuestro estudio podemos destacar la variedad lingüística existente en el país recordando que la Constitución Plurinacional de Bolivia (2009) reconoce la existencia del castellano como idioma oficial además de los 36 idiomas nacionales y pueblos indígenas originarios. Esto propicia una situación de

bilingüismo, y en ocasiones trilingüismo, que en numerosas ocasiones interfieren en el aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua castellana.

La población del departamento de La Paz es de habla principalmente aymara y castellana. Sin embargo, hay que destacar que en las zonas rurales presentan problemas con la lengua castellana, ya que no se utiliza usualmente a pesar de ser la lengua oficial durante los años anteriores a la nueva Constitución Plurinacional de Bolivia (2009) y una de las lenguas oficiales en la actualidad. A continuación, podemos ver el porcentaje de habitantes aymaras que hay por municipio.

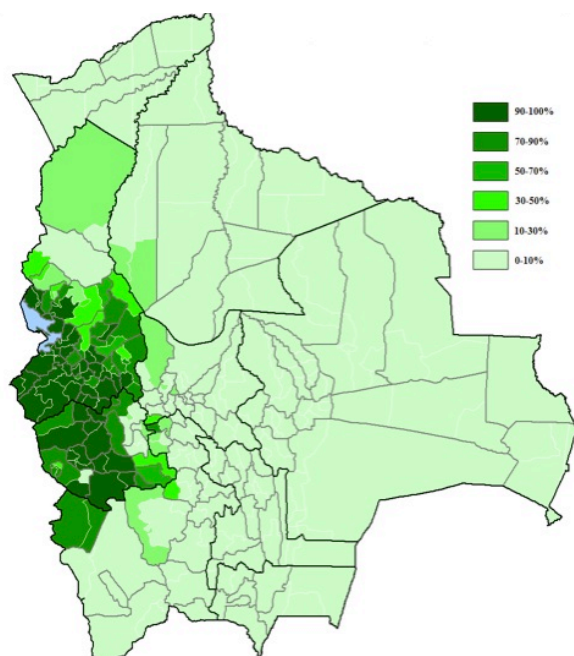


Imagen 6.2: Distribución de la población de habla aymara por municipios

Los tres municipios de los cuales se han seleccionado los participantes de la investigación comparten dicha característica lingüística, ya que las lenguas que se hablan en esas zona son principalmente aymara y castellano.

Dentro del Departamento de la Paz hay varias provincias. En nuestro estudio los participantes proceden de las provincias de Los Andes y Pedro Domingo Murillo. Dentro de la provincia de Los Andes se encuentra el municipio de Chojasivi con unos 1500 habitantes aproximadamente (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, 2001) situado en zona rural y de habla aymara

principalmente. Por otro lado, en la provincia de Pedro Domingo Murillo se seleccionaron las dos ciudades con mayor población: La Paz y El Alto, con características sociodemográficas muy dispares.



Imagen 6.3: Ubicación del Departamento de La Paz, las provincias de Los Andes y Pedro Domingo Murillo y la localización de Chojasivi, El Alto y La Paz.

Con respecto al municipio de Chojasivi, cabe destacar que es un pequeño pueblo rural en el que las familias se dedican mayoritariamente a la agricultura y ganadería. Según dato del INE de Bolivia (2001), la tasa de alfabetización en la provincia de Los Andes es aproximadamente del 81 %, existiendo grandes diferencias entre la alfabetización masculina (91 %) y la femenina (72 %). Esta diferencia de género se observa también en el centro educativo en el que trabajamos, ya que la mujer abandona antes los estudios para dedicarse a sus hermanos menores y a la casa mientras los padres trabajan. Además, pudimos observar que la actitud de los niños es abierta, extrovertida y sociable; mientras que la de las niñas denota introversión, vergüenza y retraimiento, en general.

Algo llamativo que observamos fue que a partir de cuarto curso las niñas y los niños se sentaban en bancadas diferentes y no se mezclaban ni en el aula ni fuera de ella. Con respecto a la lengua hablada, un 63,8% de la población habla castellano, el 96,2% habla Aymara y únicamente un 0,1% habla Quechua (INE, 2001). Las condiciones que pudimos observar en sus viviendas eran precarias, ya que no tenían ni luz ni agua, las paredes estaban hechas de adobe y se desprendían poco a poco, eran casas pequeñas para familias grandes, las temperaturas eran muy bajas y no tenían suficientes medidas de higiene.

La institución educativa a la que pertenece el centro educativo de Chojasivi se denomina Institución Educativa Escuelas de Cristo, de confesionalidad católica. Dicho centro se denomina Unidad Educativa Técnico-Humanístico “Elizardo Pérez” se encuentra, como hemos ido explicando, en el Distrito Educativo Pucarini-Provincia Los Andes del Departamento de La Paz dentro de la población de Chojasivi. Es un centro de una línea desde Infantil-5 años hasta 6º grado. Según el Proyecto Educativo de Centro elaborado en 2014 por el Equipo Directivo del centro y al que tuvimos acceso durante nuestra estancia, la visión educativa de Escuelas de Cristo es apoyar la educación rural en el marco del nuevo modelo educativo de la Ley de Educación 070 de Avelino Siñani-Elizardo Pérez mediante actividades educativas englobadas dentro del marco de la normativa de la educación boliviana. En el mismo Proyecto Educativo de Centro se destaca que la población de Chojasivi no cuentan con suficientes ingresos económicos y las familias se dedican a la producción lechera pero es insuficiente para mejorar las condiciones de la calidad de vida. Por esta situación, muchos de los jóvenes, sobre todo la mujeres en edad escolar, abandonan el pueblo y se van a las ciudades en busca de mejores condiciones de vida. Este problema al mismo tiempo genera descenso de la población rural y, en consecuencia, la reducción de estudiantes. Por otro lado, se habla de la poca participación y apoyo de algunos padres de familia en la formación de sus hijos. Éstos son algunos indicadores poblacionales por los que seleccionamos este centro para participar en nuestra investigación.

La segunda ciudad en la que trabajamos fue en El Alto y, dentro de la misma, seleccionamos un centro educativo católico ubicado en la periferia de la ciudad

por su labor de ayuda a la población en riesgo social. La Institución Educativa de este centro es Don Bosco. Este centro educativo, denominado Unidad Educativa Bolívar Municipal, se sitúa en una zona urbana pero con una población caracterizada por tener alto riesgo social y cultural marcado por la delincuencia, las drogas, la prostitución, etc. Es un centro de dos líneas educativas que tiene desde guardería (a partir de los dos años) hasta Educación Secundaria.

El municipio de El Alto fue creado el 6 de marzo de 1985 como cuarta sección de la Provincia de Pedro Domingo Murillo (CODEPO & IRD, 2005) y se ha convertido en la segunda ciudad más poblada de Bolivia, después de Santa Cruz de la Sierra. También es la segunda ciudad con mayor crecimiento de Bolivia, igualmente después de Santa Cruz de la Sierra. Sin embargo, ese crecimiento no se asemeja al crecimiento observado en vivienda, sanidad y educación. La ciudad de El Alto se caracteriza por una alta diversidad empresarial, principalmente de microempresas familiares, en los sectores de la industria, artesanía y comercio. La mayor proporción de la población económicamente activa es empleada obrera en las múltiples fábricas de las que existen en esta ciudad, en el transporte o con la construcción. La producción de personas autónomas es muy elevada y corresponde a las microempresas, al comercio y a la artesanía. Otra característica de empleabilidad es el bajo nivel de empleo declarado por las mujeres, pues la mayoría de ellas desarrollan labores de casa y en parte trabajan en puestos informales de comercio y artesanía (CODEPO & IRD, 2005).

Hay habitantes que la denominan ciudad dormitorio y viven en barracas y almacenes. Es una ciudad todavía joven por efecto de la tasa de fecundidad y de migración y la población que no trabaja representa tres cuartas partes de la población que tiene edad para trabajar (CODEPO & IRD, 2005: 23). La migración hacia la ciudad de El Alto está creciendo debido al bajo coste de las viviendas y de la creación de empleo en la zona.

En general, los habitantes de El Alto poseen bajos o medios recursos y tienen problemas para acceder a los servicios básicos como el agua y la luz (Calderón y Flores, 1981, citado en CODEPO & IRD, 2005). Se advierte la necesidad de

recurrir a servicios educativos y sanitarios preventivos en la ciudad de El Alto. Con respecto al estado civil de la población alteña, predomina la vida en convivencia y las personas casadas (más de 61 %) lo que muestra la importancia de la familia en esta ciudad. El 33% de la población es soltera, sobretudo por la edad de la población y porque una población con bajos recursos económicos hace que la edad del matrimonio o de la convivencia en pareja sea más tardía. Finalmente, únicamente el 2,5% de la población está divorciada o separada (CODEPO & IRD, 2005).

En cuanto a educación, hay que tener en cuenta lo que se ha dicho sobre la distribución territorial de la población dentro de la propia ciudad de El Alto, haciendo hincapié en que nuestro estudio se llevó a cabo con población de la periferia de la ciudad en las que sus características a nivel de educación son sufren una degradación de los parámetros de educación con respecto a otras zonas dentro de la misma ciudad. Por tanto, basándonos en la población de nuestro estudio dentro del centro educativo de la ciudad del El Alto podemos decir que se caracteriza por:

- Una proporción fuerte de analfabetismo en la población de más de 45 años, resultado de la ola de migración de los años 80.
- Una proporción fuerte de analfabetismo la población femenina.
- Una asistencia escolar por debajo del 50%, lo que sugiere que la movilidad social de la población con menos nivel de educación seguirá existiendo en la próxima generación si no se toman medidas preventivas. La baja tasa de asistencia escolar en esta zona concreta puede deberse al comportamiento de los padres por ser analfabetos o a la dificultad de accesibilidad un centro educativo en estas zonas.

Esta diferencia en la distribución espacial dentro de la ciudad de El Alto también influye en el nivel de instrucción educativa de los de los niños, llegando a ser éste un factor destacable de segregación sociocultural en la población alteña ya que condiciona el tipo de empleo futuro, el nivel de vida de la familias y la calidad de la vivienda. Es decir, que los niños que han tenido un mejor nivel de instrucción pueden tener una mayor calidad de vida futura, por

tanto, nosotros planteamos como una de nuestras perspectivas de investigación el mejorar la calidad de la enseñanza y a su vez de la instrucción en los centros educativos ya que está comprobada la relación directa en el futuro de los estudiantes.

Con respecto a salud y condiciones de vida, debemos tener en cuenta que en la zona de la periferia de la que procede la población de nuestro estudio se dan unas características de salud y condiciones de vida precarias reflejadas en los siguientes indicadores tenidos en cuenta por el Ministerio de Desarrollo Sostenible de Bolivia y el Instituto de Investigación para el Desarrollo (2005): servicios inexistentes (ausencia de centro de salud, guarderías y pocos centros educativos), realización de partos fuera de un centro especializado o de salud (partos en el domicilio y, generalmente, sin personal médico), y viviendas deficientes (con piso de tierra, sin disponibilidad de cañerías para acceder al agua, sin acceso a la electricidad, etc.).

En cuanto al idioma hablado en El Alto cabe destacar que no predomina el Aymara sino el castellano, sin embargo, en la zona seleccionada algunas de las familias hablaban aymara en casa. Dentro de la población alteña solamente un 30,5% de la población se declara aymara-hablante y más de la mitad de la población declara que el idioma materno es el castellano. Hay que añadir que, debido a la inmigración de diferentes lugares de Bolivia hacia El Alto, los idiomas no están representados por distribución espacial como se ha ido explicando con otras características sociodemográficas como la educación, la sanidad, la calidad de empleo y vivienda, etc.

Finalmente, la zona geográfica y la población seleccionada para la última parte del estudio fue la de la ciudad de La Paz. En dicha ciudad se incluyeron dos centros educativos por turno horario y localización geográfica. Se seleccionó un centro educativo de 5 líneas, ubicado en la periferia, de la Institución Educativa Católica Don Bosco en el que se impartían clases en turno de mañana. Este centro se llama Unidad Educativa Marien Garten. Tenía buenas instalaciones, un programa de voluntariado con Italia en el que se ayudaba en distintos ámbitos, dentro de ellos hablaremos de la labor de los voluntarios en el apoyo

de la lectura en castellano desde los primeros cursos. El segundo centro educativo, denominado Unidad Educativa Alfredo Ariano, es pequeño (1 línea), no tenía buenas instalaciones ya que se encontraba en una casa vieja con varias habitaciones (las aulas) que daban a un pequeño patio al que todos salen en los momentos de recreo y de Educación Física o bailes en Música. También de la Institución Educativa Católica Don Bosco. En este centro educativo, las clases se impartían en turno de tarde. Se ubicaba en el centro de la ciudad pero a él accedían familias con menos recursos en los que los niños trabajaban por la mañana y asistían a la escuela por la tarde, por lo que eran niños que llegaban muy cansados y con pocos materiales y recursos.

En cuanto al idioma, en particular, la migración desde y hacia las grandes ciudades de Bolivia es muy baja, lo que explica la poca difusión del idioma Aymara en los centros urbanos (CODEPO & IRD, 2005, p. 39). Esto hace que en los centros educativos predomine el idioma castellano y se facilite el aprendizaje del mismo, que es lo estudiado en nuestra investigación.

Con respecto a la ciudad de La Paz, oficialmente llamada Nuestra Señora de la Paz, podemos decir que es la sede del gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia y la capital del departamento del mismo nombre. El centro de la ciudad está rodeado por barrios que fueron construidos en las laderas de los alrededores dándole a la ciudad un aspecto de embudo. La mayoría de estos barrios fueron creados por la emigración interna que hizo que mucha gente del campo emigrara a la ciudad buscando un mejor porvenir y así se fueron asentando en los alrededores de la ciudad de La Paz y creándose los barrios periféricos. En estos barrios periféricos es donde está situado la Unidad Educativa Marien Garten en turno de mañana de la que hemos hablado anteriormente por formar parte de la población de nuestro estudio. Son barrios con calidad de vida bajas por lo que el Gobierno municipal está llevando a cabo un proyecto con el objetivo de mejorar las condiciones físicas y la calidad de vida de sus habitantes. Se puede decir que La Paz es una ciudad multicultural donde conviven tanto aimaras, quechuas y mestizos como personas procedentes de otras partes del mundo. Nuestro criterio de selección de centros educativos se basó en encontrar dentro de los barrios periféricos de La

Paz unidades educativas que asistan a población con niveles sociales, económicos y educativos más desfavorecidos. De esta búsqueda y junto a la ayuda del coordinador de centros educativos dentro de la Institución Educativa de Escuelas Populares Don Bosco, seleccionamos los dos centros citados con anterioridad (Unidad Educativa Marien Garten y Unidad Educativa Alfredo Ariano).

El número total de participantes fueron 120 niños de primer, segundo y tercer grado, 50% niños y 50% niñas, de cuatro centros educativos diferentes de Bolivia. Dentro de cada una de las aulas participantes en el estudio, se seleccionaron al azar 5 niños y 5 niñas obteniendo así un número total de 120 estudiantes (N=120) caracterizados como se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 6.2. Características de los participantes en función del centro educativo, curso, género y edad media

Centro Educativo	Unidad Educativa Elizardo Pérez en Chojasivi						Unidad Educativa Bolívar Municipal en El Alto					
Curso	1º		2º		3º		1º		2º		3º	
Género	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Edad Media	6 años y 9 meses		7 años y 9 meses		8 años y 10 meses		7 años		7 años y 10 meses		9 años	
Total	30						30					

Centro Educativo	Unidad Educativa Marien Garten en La Paz						Unidad Educativa Alfredo Ariano en La Paz					
Curso	1º		2º		3º		1º		2º		3º	
Género	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Edad Media	6 años y 9 meses		7 años y 8 meses		8 años y 11 meses		6 años y 11 meses		7 años y 9 meses		8 años y 6 meses	
Total	30						30					

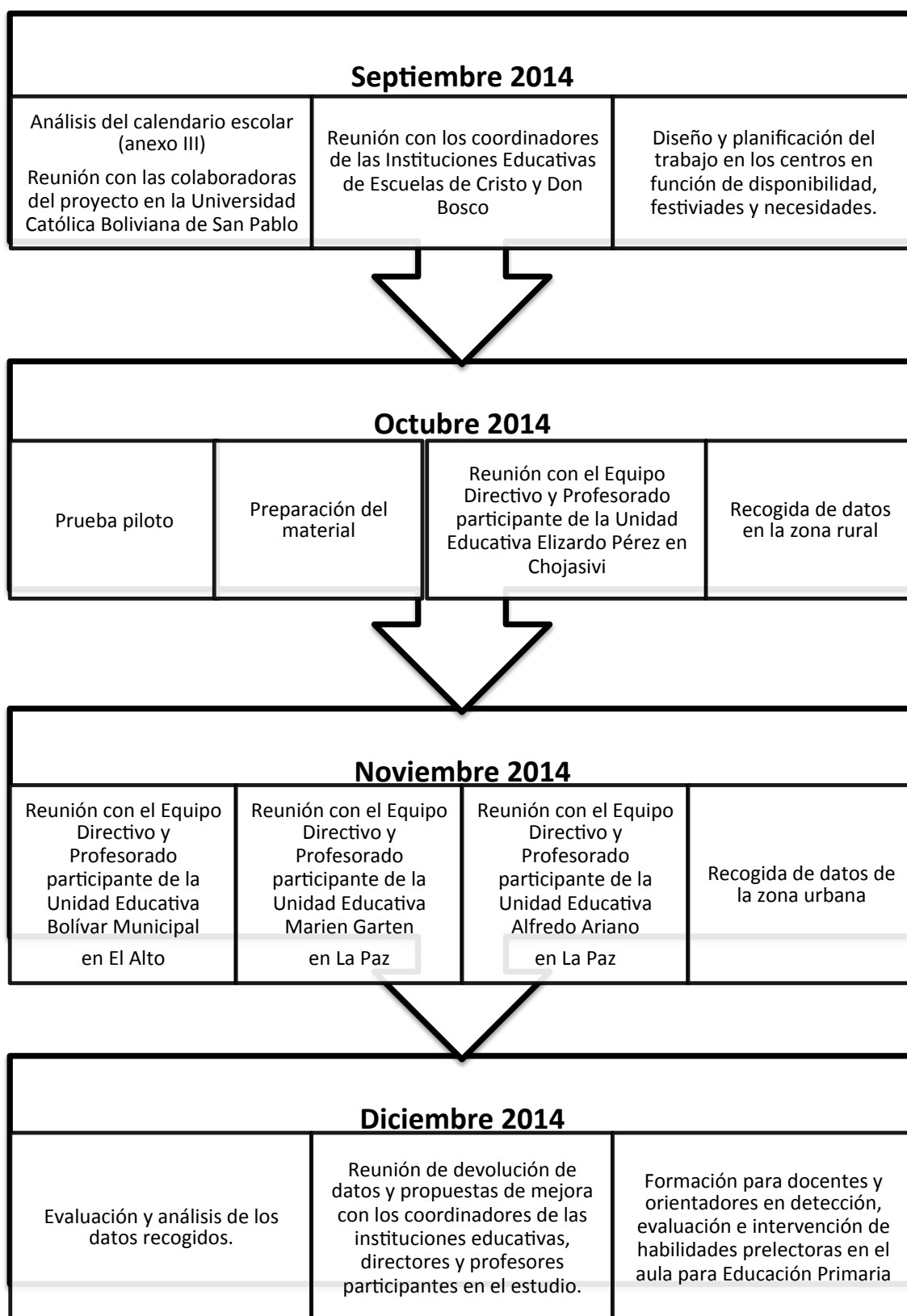
Nota: Elaboración propia

6.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de información.

Como ya se ha expuesto, esta tesis doctoral está enmarcada dentro del Proyecto de Cooperación al Desarrollo “Acción formativa para maestros en técnicas específicas de lectoescritura dirigidas a poblaciones en situación de exclusión y riesgo social. Evaluación y seguimiento de los efectos de la formación” aprobado por la X Convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid en Diciembre 2013 y dirigido por la profesora López-Escribano. Una vez aprobado dicho proyecto, se procedió a preparar este trabajo de investigación como parte del conjunto de actividades llevadas a cabo en dicho proyecto (Actividad 13: Recogida y análisis de datos de las aulas participantes y publicación de resultados).

Podemos dividir el proceso de elaboración de la tesis en tres momentos principales:

1. Desde que aprueban el proyecto en Diciembre de 2013 hasta Agosto de 2014: tiempo en el que se contactó con la Universidad Católica Boliviana de San Pablo, se llevaron a cabo reuniones on-line y presenciales para diseñar cada actividad del proyecto, se recopilaron datos sobre la población boliviana con la que íbamos a trabajar y sobre la fundamentación teórica tratada en los primeros capítulos de este trabajo. En base a las investigaciones estudiadas se recopilaron los materiales necesarios para llevar a cabo la recogida de datos y se prepararon cuidadosamente a sabiendas de que todo debía estar previamente preparado ya que una vez en el país de estudio sería muy difícil conseguir los materiales.
2. De septiembre a diciembre de 2014: Estancia en Bolivia en la que se realizaron las siguientes tareas resumidas de manera estructurada en el cronograma que se expone a continuación:



3. De enero de 2015 hasta la presentación del trabajo en 2017: Análisis de datos y resultados, publicación de resultados y redacción del trabajo.

Para la recogida de información de cada una de las variables de estudio, que se llevó a cabo durante la estancia en Bolivia, hemos necesitado 13 test estandarizados diferentes. Es importante destacar que no existen test baremados con muestra boliviana por lo que fue más complejo encontrar pruebas adecuadas a la población en la que se iba a realizar el estudio. Es por este motivo por el que se han utilizado test baremados con muestra peruana, mexicana, argentina y española, con el objetivo de acercar los test a la realidad del contexto en el que trabajamos.

En primer lugar, comenzamos con las variables relacionadas con el lenguaje oral: comprensión oral, vocabulario y fluidez verbal. Para medir la variable comprensión oral de la lengua castellana, se ha utilizado el TOKEN-TEST creado por De Renzi y Vignolo en 1962 y adaptado por De Renzi y Fagliani en 1978. En ese mismo año, se tradujo al español denominándose *Test de Seguimiento de Instrucciones Orales* (De Renzi y Vignolo, 1978). Del test seleccionamos 15 instrucciones verbales sencillas con el objetivo de evaluar la comprensión verbal de órdenes de complejidad creciente. Se puede utilizar con niños entre 6 y 12 años y se pasa de manera individual. Antes de administrar dicho test, nos aseguramos de que los sujetos conocieran los elementos utilizados en los dibujos del test: los colores blanco, azul, rojo, amarillo y verde; las formas geométricas círculo y cuadrado; y el concepto grande-pequeño. Una vez comprobado que conoce estos conceptos básicos necesarios para la realización del test se inicia la prueba que consiste en ir dando órdenes al menor que tiene que realizar correctamente, por ejemplo, toca el círculo rojo grande. En nuestro caso, se llevaba el recuento de los errores cometidos, es decir, que se otorgaba un punto por cada error pudiendo variar desde 0 hasta 15.

Para medir la variable vocabulario se utilizó el *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* (TVIP) (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986). Se puede administrar desde los dos años y medio hasta los 90 años de edad. Se lleva a

cabo de manera individual. Su duración aproximada no supera los 20 minutos. La prueba consiste en mostrar al sujeto una lámina con cuatro ilustraciones (consta de 125 láminas en total) y decirle una palabra, el sujeto debe indicar qué dibujo representa mejor el significado de la palabra que le hemos dicho. Para administrar la prueba hay que tener en cuenta la edad del sujeto e iniciarla desde ese punto. Si el sujeto comete 6 errores dentro de los primeros 8 items, se partirá de una edad inferior hasta conseguir que no cometa ningún error durante 8 items seguidos. Para corregir la prueba se tiene en cuenta la puntuación base que corresponde con las 8 respuestas correctas consecutivas más altas que da el sujeto y la puntuación techo que consiste en las 8 respuestas consecutivas más bajas que contengan 6 errores. Con esto obtenemos un nivel de vocabulario estimado en base a la edad.

A la hora de medir la variable fluidez verbal se ha seleccionado la subprueba de Fluidez Fonológica del *Test de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en niños* (Puertollano, Martínez y Zumárraga, 2009) conocido como ENFEN. Se administra de manera individual y tiene una duración aproximada de 3 minutos entre que se explica y se realiza la prueba. Es un test para niños de entre 6 y 12 años y la puntuación es directa, contando así el número de palabras correctamente enumeradas en cada intento. Existen dos fases de realización de esta prueba: la de entrenamiento y la prueba en sí, en la que tenemos en cuenta la puntuación obtenida para la investigación. La prueba de entrenamiento consiste en pedirle al sujeto que diga todas las palabras que pueda que empiecen por la letra “P” explicándoles que pueden ser con pa, pe, pi, po, pu, pla, ple, pli, plo, plu, pra, pre, pri, pro pru, etc. y dando algún ejemplo aclaratorio. Hay que insistirle en que lo diga lo más rápido que pueda porque cuanto más palabras diga mejor. Tiene un minuto para decir el máximo de palabras que pueda sin repetirlas y que tengan sentido, teniendo en cuenta que los nombres de personas no contabilizan. A continuación, hicimos lo mismo con la letra “M”. Las puntuaciones que se tienen en cuenta son el número de palabras que comenzaran por la letras M que cada sujeto dijo en un minuto.

A continuación, nos centramos en las pruebas que evalúen variables relacionadas con los Procesos Cognitivos Básicos como Razonamiento Lógico (Cociente Intelectual Manipulativo), Memoria de Trabajo Semántica y Atención perceptivo-visual o atención viso-perceptiva. Comenzando evaluando la variable Razonamiento Lógico mediante el Cociente Intelectual Manipulativo. Para ello, se administraba el subtest manipulativo de matrices que se encuentra dentro del *Test Breve de Inteligencia de Kaufman* (KBIT) (Kaufman y Kaufman, 2000). Se seleccionó únicamente el subtest de matrices centrándonos en la medida manipulativa y prescindiendo así de la parte verbal del test, ya que esta última está más influenciada por rasgos culturales y sociales que podrían sesgar los datos obtenidos por dicha parte de la prueba. El rango de edad de la prueba va desde los 4 hasta los 90 años y se puede administrar de manera individual o grupal, en nuestro caso se realizó de manera individual. El subtest manipulativo consta de 48 matrices que van aumentando de complejidad en bloques de 5 matrices. Cada acierto es un punto y cada error cero puntos. La prueba continúa hasta que se cometen cinco fallos seguidos dentro del mismo bloque de matrices o hasta que finaliza. Aproximadamente tiene una duración de entre 15 y 30 minutos dependiendo del nivel de cada sujeto. Las puntuaciones finales se expresan como Cociente Intelectual que tienen como puntuación media 100, considerando puntuaciones dentro de la norma entre 80 y 120.

Otro Proceso Psicológico Básico que avala la investigación educativa con respecto a la correlación con el aprendizaje en general, y con el aprendizaje de la lectura y la escritura en particular, y que hemos incluido como variable de estudio es la Memoria de Trabajo. En este caso tomamos la Memoria de Trabajo Semántica, de carácter auditivo, medida con el subtest de Memoria Semántica del *Test de Habilidades Prelectoras* (Velarde et al., 2013) elaborado y baremado con muestra peruana ya que se asemeja en características a la población de nuestro estudio, se administra de manera individual y comprende un rango de edad de entre 5 y 8 años. La prueba consiste en escuchar unas frases que van aumentando el número de elementos y complejidad y repetirlas exactamente igual que las has escuchado. En total son siete frases y se puntúan las que el sujeto es capaz de reproducir exactamente igual que las ha

producido el examinador. Por tanto, el rango de puntuación varía de 0 a 7. El objetivo de este test es evaluar las habilidades prelectoras en cuatro áreas específicas dentro de las cuáles nosotros hemos seleccionado la prueba de Memoria de Trabajo Semántica.

Como última variable cognitiva tenemos la atención perceptiva-visual que se mide con el Test de CARAS-R (Thurstone y Yela, 2012). El test de CARAS-R (Thurstone y Yela, 2012) pretende evaluar la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias entre unas imágenes dadas. Se puede aplicar de manera colectiva o individual pero, en nuestro caso, hemos preferido hacerlo de manera individual para asegurarnos de que habían entendido las instrucciones de la prueba. Puede administrarse desde los 6 hasta los 18 años de edad. Tiene una duración de 3 minutos. Está baremada tanto con muestra española como con muestra argentina y la puntuación final se expresa en percentiles. Para esta investigación consideramos más acertado tener en cuenta los baremos de la muestra argentina por ser más próximos a las características de la población de nuestro estudio.

Como última variable englobada dentro de los Procesos Psicológicos Básicos tenemos la Velocidad de Denominación medida con el *Rapid Automatized Naming* (Denckla y Rudel, 1976). Este test pretende evaluar el tiempo que se tarda en nombrar una serie de elementos con los menores errores posibles y con la mayor rapidez, es decir, que mide velocidad y precisión a la hora de nombrar elementos. Hay tres tipos de subtest que hemos administrado en función de los elementos que se utilizaban. Se ha medido la velocidad y la precisión en nombrar colores, objetos y letras. Es una prueba que se administra de manera individual y que tiene una duración de 10 minutos aproximadamente. Todavía no está baremada para población de habla castellana, sin embargo, su uso está bastante extendido en todos los países a la hora de evaluar procesos prelectores porque es una prueba sencilla de pasar y que teniendo las puntuaciones de un grupo de estudio se pueden observar diferencias significativas entre los sujetos que se incluyen en ese grupo.

Con respecto a la evaluación de las variables relacionadas directamente con la lectura y la escritura se midieron con dos test principalmente. Para evaluar la precisión en lectura de palabras y pseudopalabras se utilizó un test baremado con población argentina por la semejanza de complejidad y vocabulario, el *JEL-K: Juego de Estrategias Lectoras para Preescolar* (Pearson, 2005) y para medir la familiaridad con el material escrito, la conciencia silábica, la conciencia fonémica y la iniciación a la escritura se utilizó el *PRELEC: Prueba de Precursores de Lectura* (Suro et al., 2013) baremado con población mexicana. A la hora de medir la precisión lectora tanto en palabras como en pseudopalabras se mostraron dos listas respectivamente con 5 elementos cada una y se puntuaba por cada respuesta correcta. Por tanto, el rango de medida de la precisión lectora varía de 0 a 5 en ambos casos (palabras y pseudopalabras). Se aplica de manera individual y el rango de edad va hasta los 7 años aunque puedes utilizarlo en cualquier edad teniendo en cuenta que no es una tarea compleja.

Por último, se administró de manera íntegra el *PRELEC: Prueba de Precursores de Lectura* (Suro et al., 2013). Es una prueba que se administra de manera individual, no especifica un rango de edad cerrado sino que se aplica a los sujetos que se están iniciando en el aprendizaje de la lectura. La finalidad de esta prueba es detectar de manera rápida a niños que se encuentran en riesgo de tener dificultades para iniciarse en el aprendizaje de la lectura. La duración aproximada de la prueba oscila entre los 30 y 40 minutos. Está baremada con población española y población mexicana y la puntuación final se expresa en percentiles. En el caso de nuestra investigación, se han tenido en cuenta los baremos de México por la similitud de características poblacionales.

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para realizar el análisis estadístico de los datos que se presenta a continuación hemos utilizado el programa SPSS versión 21.0.

7.1. Estadísticos descriptivos de las pruebas.

En este primer apartado presentaremos los resultados que nuestros participantes han obtenido en cada tarea. Para ello se muestra la tabla 7.1 en la que se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a todas las medidas tomadas, considerando las puntuaciones globales del grupo. En cada caso, aparece el rango de puntuaciones mínimo y máximo para cada una de las variables, cuando este rango existe, pues como se ha comentado en la metodología cada variable tiene distintos formatos en sus puntuaciones. Además, aparece la media estadística para nuestro grupo de investigación y la desviación típica. La media estadística indica el valor medio obtenido teniendo en cuenta todas las puntuaciones que se han obtenido en la realización de una tarea por los sujetos del estudio. La desviación típica hace referencia a la dispersión que pueden existir entre todas las puntuaciones obtenidas.

Tabla 7.1. Estadísticos descriptivos del grupo en todas las variables analizadas

	N	Rango de puntuaciones		Media grupal	Desv. típ.
		Mínimo	Máximo		
Comprensión lenguaje oral	120	0	15	0,25	1,45
Vocabulario	120	-	-	52,73	17,87
Fluidez verbal	120	-	-	6,13	2,94
C.I. Manipulativo	120	0	200	83,90	20,02
Memoria de trabajo Semántica	120	0	7	2,50	1,47
Atención perceptiva-visual	117	0	60	18	8,05
Velocidad denominación colores - tiempo	119	-	-	56,37	17,26
Velocidad denominación colores - errores	119	-	-	0,35	0,93
Velocidad denominación objetos - tiempo	120	-	-	57,55	15,88
Velocidad denominación objetos - errores	120	-	-	0,27	0,67
Velocidad denominación letras - tiempo	118	-	-	38,78	13,68
Velocidad denominación letras - errores	118	-	-	0,31	1,35
Lectura de palabras	120	0	5	4,74	0,58
Lectura de pseudopalabras	120	0	5	4,50	0,81
Familiaridad lenguaje escrito	120	0	38	14,33	3,40
Conciencia silábica	120	0	38	12,89	6,65
Conciencia fonémica	120	0	38	16,40	7,18
Aprehensión a la escritura	120	0	38	33,90	3,30

Nota: Elaboración propia

A continuación, se comentan las puntuaciones medias para cada tarea, teniendo en cuenta los rangos de puntuación establecidos en cada actividad y comparando los percentiles con lo aceptable para la edad de los sujetos participantes. La primera medida hace referencia a los resultados obtenidos en comprensión del lenguaje oral en castellano, se contabilizan los errores que cometen los sujetos a la hora de realizar 15 órdenes sencillas directas que se les presentan verbalmente, es por ello que el rango va de 0 a 15. La media estadística es de 0,25 lo que quiere decir que se han cometido pocos errores a la hora de realizar la prueba y que, en consecuencia, presentan una buena comprensión del lenguaje oral castellano en general. La desviación típica en esta tarea es de 1,45. Otra medida importante es la de vocabulario, en la que se mide hasta qué ítems son capaces de reconocer relacionando palabra-imagen en la tarea. Los números de ítems van desde el 1 hasta el 125, correspondiendo cada grupo de ítems a una edad. En este caso, la media es

de 52,73 con una desviación típica de 17,87; lo que engloba las edades de entre 7 y 10 años que sería por encima de las edades comprendidas en nuestra muestra por lo que es un dato en el que se obtienen buenos resultados en general. La última variable específica de lenguaje es la fluidez verbal en la que la media de los resultados es de 6,13 palabras por minuto y una desviación típica de 2,95; lo que indica que son pocas las palabras que son capaces de decir por minuto todos los sujetos de la prueba porque las medias son bajas y las desviaciones típicas altas.

A la hora de referirnos a la variable Cociente Intelectual Manipulativo, conocemos que normalmente la media es 100 y la desviación típica de 15; sin embargo, en este caso, la media del cociente intelectual manipulativo es más baja (83,90) y la desviación típica de 20,02; lo que significa que las puntuaciones obtenidas en nuestra muestra son más bajas que la media de la población del test. Otra variable cognitiva es la Memoria de Trabajo Semántica en la que se puntúa cada vez que se repite correctamente una de las siete oraciones que componen la prueba, por tanto, la puntuación puede variar de 0 a 7. La media obtenida por nuestros participantes en Memoria de Trabajo Semántica es de 2,50 y una desviación típica de 1,47.

Otra variable a enumerar es la atención perceptivo-visual, medida por los aciertos cometidos en la prueba (rango de puntuación de 0 a 60), en la que la media es de 18 y la desviación típica de 8,05. Se muestran niveles medios-bajos en atención según esta prueba.

Con respecto a los resultados obtenidos en la variable referente a Velocidad de Denominación se registran dos tipos de medida, el tiempo que tardan en realizar la tarea, medido en segundos, y el número de errores cometidos en la misma. Además, medimos la velocidad de denominación con tres elementos distintos: letras, objetos y colores. En esta variable las diferencias de medias y desviaciones típicas se ven más marcadas entre los resultados obtenidos en la velocidad de denominación de letras (media de tiempo 38,78 y desviación típica de 13,68 y media de errores 0,31 y desviación típica 1,35) con respecto a las puntuaciones obtenidas con objetos (media de tiempo 57,55 y desviación típica 15,88; media de errores 0,27 y desviación típica 0,67) y colores (media

de tiempo 56,37 y desviación típica 17,26; media de errores 0,35 y desviación típica 0,93) que son similares. Los datos medios en tiempo nos indica que tienen interiorizada la fase de decodificación de la lectura ya que su cerebro procesa más rápidamente las letras que otros elementos como pueden ser los objetos y los colores. Los datos obtenidos con respecto a los errores nos muestran que, prácticamente, no se han cometido errores en la realización de esta tarea, lo que nos indica que es una tarea sencilla que nos da información relevante sobre el proceso de adquisición de la lectura en la que se encuentra el sujeto.

En los datos de lectura de palabras y pseudopalabras las medidas van de 0 a 5 cuantificando las palabras y pseudopalabras leídas correctamente. Cuando medimos la precisión lectora en estas dos tareas podemos evaluar la ruta por la que leen los sujetos y, por tanto, valorar cómo está evolucionando la adquisición lectora. En este caso, las medias de precisión lectora en palabras es de 4,74 con una desviación típica de 0,58, lo que indica que ha existido una alta precisión lectora de palabras. Por otro lado, las medias de precisión lectora de pseudopalabras es de 4,50 con una desviación típica de 0,81, lo que indica que también existe una alta corrección en la lectura de pseudopalabras. Esto indica que los sujetos leen principalmente por la ruta subléxica, es decir, que todavía se encuentran en las primeras fases del aprendizaje de la lectoescritura. Al medir estos datos la precisión lectora se ve un efecto techo en los resultados obtenidos que nos indican que en las edades seleccionadas en nuestro estudio tienen automatizada la decodificación de palabras, tarea clave en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

Cuando se ha medido la familiarización con el lenguaje escrito mediante puntuaciones naturales que tienen un rango de 0 a 38, se ha obtenido una media de 14,33 y una desviación típica de 3,40. Esta media corresponde a un percentil comprendido entre 67,6 y 80,7. Esto significa que los participantes de nuestra investigación están familiarizados con el lenguaje escrito en castellano. Como medidas de conciencia fonológica se han seleccionado la conciencia silábica y la conciencia fonémica. La media en puntuaciones naturales de conciencia silábica es de 12,89 que corresponde a un percentil comprendido entre 34,5 y 40,3 y una desviación típica 6,65. Esto refleja que en esta variable

los sujetos se encuentran por debajo de la media con respecto a la población general. La media en puntuaciones naturales de conciencia fonémica es de 16,40 lo que corresponde con un percentil comprendido entre 90,0 y 91,9 y una desviación típica 7,18. Esto indica que a nivel fonémico sí se adquieren niveles altos con respecto a la población de la prueba. Por las puntuaciones obtenidas se muestra que se trabaja mucho más a nivel de fonemas que de sílaba cuando se trata de iniciar la adquisición de la lectoescritura.

Finalmente, el dato de aprehensión a la escritura medio en puntuaciones naturales es de 33,60 que está comprendido entre los percentiles de 50,9 y 57,9 con una desviación típica 3,30. Esto indica que con respecto a la habilidad de escribir se encuentran dentro de la media en percentiles para la población de la prueba.

7.2. Diferencias de género

A continuación, realizamos un análisis complementario para conocer si existían diferencias de género entre los niños y las niñas participantes en la investigación en cualquiera de las variables analizadas. Con este objetivo, se aplicaron pruebas T de Student para medidas independientes a todas las variables estudiadas. Los resultados indicaban que no existían diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables estudiadas, por lo que los niños y las niñas no parecen encontrarse en niveles de desarrollo distinto en estas áreas.

Sin embargo, en dos de estas variables la significatividad de estas diferencias se acercó al nivel de significatividad de $p=0,05$. Concretamente, las diferencias de género cercanas a la significatividad se observaron en las siguientes variables:

- Velocidad denominación colores – tiempo: los varones tardaron una media de 59,37 segundos en completar la tarea, frente a las niñas que tardaron como media 53,22 segundos [$t(105,825) = 1.985, p = .05$].
- Velocidad denominación objetos – tiempo: los varones tardaron una media de 60,16 segundos, frente a las niñas que tardaron como media 54,77 [$t(118) = 1.694, p = .093$]. Es decir, las niñas poseen mayor

velocidad de denominación tanto en nombrar colores como objetos en las edades estudiadas.

7.3. Diferencias entre centros educativos

Otro de los objetivos de este trabajo era conocer la posible existencia de diferencias entre los centros educativos analizados, con el fin de estudiar si determinadas características contextuales tenían un efecto significativo en el desarrollo lectoescritor de los participantes en este estudio. Con este objetivo, se aplicó un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) para comparar las puntuaciones medias de los cuatro centros en las variables consideradas, así como las correspondientes pruebas post-hoc adecuadas en cada caso, empleando el método de comparaciones post-hoc de Scheffé para comparar las variables con varianzas iguales en los cuatro centros, y el estadístico Games-Howell para valorar las diferencias entre centros cuando no había varianzas iguales en los distintos grupos.

Como resultado global, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre centros educativos en la mayoría de los conceptos estudiados. Para resumir los resultados de forma global, la Tabla 7.2 presenta las medias de las variables en las que se observaron diferencias estadísticamente significativas entre centros, así como los datos estadísticos de las correspondientes pruebas. Aquellas variables que no arrojaron diferencias estadísticamente significativas no se contemplan en la tabla, para reducir la información presentada.

Tabla 7.2. Análisis de varianza de las puntuaciones en las pruebas, en función de los centros educativos

	Chojasivi (a)	El Alto (b)	Marien Garden (c)	Alfredo Ariano (d)	F	Diferencias entre grupos
Vocabulario	28,17	60,00	64,90	57,87	$F(3,116) = 73.63$ ***	a < b, c, d d < c
Fluidez verbal	4,10	6,53	6,90	7,00	$F(3,116) = 7.57$ ***	
C.I. Manipulativo	57,57	87,30	98,07	92,67	$F(3,116) = 62.43$ ***	a < b, c, d b < c
Memoria de trabajo Semántica	1,07	2,87	3,27	2,83	$F(3,116) = 19.32$ ***	a < b, c, d
Velocidad denominación colores - tiempo	66,00	55,97	49,47	54,40	$F(3,115) = 5.25$ **	a > c
Velocidad denominación objetos - tiempo	65,10	54,87	53,03	57,23	$F(3,116) = 3.57$ *	a > c
Velocidad denominación letras - tiempo	48,10	41,31	33,33	32,80	$F(3,114) = 10.28$ ***	a, b > c, d
Lectura de pseudopalabras	4,17	4,40	4,83	4,63	$F(3,116) = 3.99$ *	a, b < c
Familiaridad lenguaje escrito	10,17	15,17	16,43	15,57	$F(3,116) = 42.21$ ***	a < b, c, d
Conciencia silábica	7,53	14,43	17,20	12,40	$F(3,116) = 15.34$ ***	a < b, c, d d < c
Conciencia fonémica	9,33	15,93	20,57	19,77	$F(3,116) = 24.21$ ***	a < b, c, d b < c
Habilidades de escritura	30,87	34,53	35,10	35,10	$F(3,116) = 15.66$ ***	a < b, c, d

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Nota: Elaboración Propia

En primer lugar, iremos especificando los resultados obtenidos para cada una de las variables que se muestran en la tabla. En segundo lugar, se hará una anotación general de los resultados diferenciando por centro educativo.

La primera variable a destacar sería el vocabulario en el que se observan dos situaciones, por un lado, el centro educativo de la zona rural obtiene peor resultado con respecto al resto de centros educativos; y, por otro lado, el centro educativo Alfredo Ariano (turno de tarde en La Paz) presenta diferencias significativas con respecto al centro educativo Marien Garten (turno de mañana en La Paz) siendo las puntuaciones mucho más bajas en el centro Alfredo Ariano a pesar de estar en zonas geográficas similares. Lo que nos hace pensar que, más que la zona de la ciudad de La Paz en la que se encuentre el centro, es importante tener en cuenta el horario, los recursos humanos, materiales y de innovación educativa que presenta un centro a la hora plantearnos como intervenir para que los estudiantes adquieran la lectoescritura.

Cuando hacemos referencia a la variable fluidez verbal, ya sea realizando la tarea con una u otra letra, se observa una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en el centro rural con respecto al resto de centros educativos, siendo peores las puntuaciones en la zona rural.

Con respecto al Cociente Intelectual Manipulativo, la prueba estadística nos muestra la existencia dos diferencias significativas entre centros. Por un lado, se sigue observando la diferencia entre el centro educativo de la zona rural y el resto de centros educativos siendo más baja las puntuaciones en la zona rural. Por otro lado, se observan diferencias significativas entre el centro educativo situado en la ciudad de El Alto y el centro educativo situado en la ciudad de La Paz, ambos con turno de mañana, obteniendo el centro educativo Bolívar Municipal situado en El Alto puntuaciones más bajas que el centro educativo Marien Garten situado en La Paz. Esto nos indica que no es significativo el turno en el que asistan a clase los niños sino que es importante la zona en la que viven ya que se encuentran diferencias entre las tres zonas estudiadas: Chojasivi, El Alto y La Paz.

Dentro de la variable Memoria de Trabajo, la más significativa es la Memoria de Trabajo Auditiva-Semántica en la que se observan diferencias entre el centro de la zona rural y el resto de centro educativos, siendo las puntuaciones de éstos últimos mejores que la puntuación en la zona rural.

Todas las medidas de velocidad de denominación denotan diferencias significativas por centros. El dato más significativo es el de la velocidad de denominación en letras que nos dice que existen dos grupos con puntuaciones similares: el primer grupo que engloba el centro de la zona rural y el de la zona de El Alto y el segundo grupo ambos colegios situados en la ciudad de La Paz; siendo las puntuaciones mejores en velocidad de denominación de letras en los centros educativos situados en La Paz con respecto a los centros situados en otras zonas. Cuando se trata de velocidad de denominación con colores y objetos las diferencias las observamos entre el centro educativo de la zona rural y el centro educativo de La Paz en turno de mañana, siendo las

puntuaciones de los sujetos que asisten al centro educativo Marien Garten en La Paz mejores que las de la zona rural.

Al evaluar la lectura de Pseudopalabras podemos observar diferencias significativas entre las puntuaciones del centro educativo Marien Garten (turno de mañana-La Paz) y los centros de la zona rural y de la ciudad de El Alto, siendo las puntuaciones en éstos dos últimos más bajas que con el primero.

Tanto en la variable de familiarización con el lenguaje escrito como la de aprehensión a la escritura las diferencias destacables aparecen entre el centro localizado en Chojasivi (zona rural) y el resto de centros educativos, como se viene repitiendo en otros resultados, siendo la puntuación obtenida en la zona rural significativamente más baja que en el resto de centros educativos.

Si analizamos los resultados obtenidos en los componentes de la Conciencia Fonológica estudiados en esta investigación (conciencia silábica y conciencia fonémica) podemos decir que en ambas variables la zona rural obtiene peores resultados que en el resto de zonas pero que por otro lado podemos decir que existen diferencias significativas a la hora de valorar la conciencia silábica entre el centro educativo Alfredo Ariano (turno de tarde-La Paz) y el centro educativo Marien Garten (turno de mañana-La Paz) siendo este último el que obtiene mejor puntuación; y que en conciencia fonémica el mismo centro (Marien Garten en turno de mañana en La Paz) obtiene mejores puntuaciones con respecto a las puntuaciones obtenidas por el centro educativo Bolívar Municipal situado en la ciudad de El Alto (también de turno de mañana). Es decir, que en los componentes de la conciencia fonológica el que mejores puntuaciones obtiene, ya sea en una como en otra variable, es el centro situado en la ciudad de La Paz.

En general, podemos afirmar que el centro educativo localizado en la zona rural de Chojasivi tiene diferencias significativas con el resto de centros en casi todas las variables estudiadas obteniendo éste los peores resultados. Por tanto, se observa que las zonas rurales de Bolivia precisas más intervención a la hora de la enseñanza de la lectoescritura en castellano. Por otro lado, el centro con mejores puntuaciones es el Marien Garten, situado en la periferia de

La Paz, en el que se imparten clases en turno de mañana y se aplica un programa de voluntariado para favorecer la lectoescritura en castellano. En consecuencia, podemos afirmar que la población boliviana cuando posee la instrucción correcta puede alcanzar niveles óptimos en la habilidad de leer y escribir en castellano a pesar de ser población en riesgo social. Los colegios de Bolívar Municipal en la ciudad de El Alto y de Alfredo Ariano de turno de tarde en La Paz obtienen puntuaciones similares en la mayoría de variables.

7.4. Diferencias entre cursos.

En este punto, se realizaron análisis complementarios para conocer las posibles diferencias en las variables analizadas que estuvieran relacionadas con los cursos en los que se encuentran escolarizados los participantes en este trabajo. Con este objetivo, se aplicó de nuevo un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) para comparar las puntuaciones medias de los tres cursos (1º, 2º y 3º) en las variables consideradas, así como las correspondientes pruebas post-hoc adecuadas en cada caso, empleando otra vez el método de comparaciones post-hoc de Scheffé para comparar las variables con varianzas iguales en los tres cursos, y el estadístico Games-Howell para valorar las diferencias entre cursos cuando no había varianzas iguales en los distintos grupos.

Tabla 7.3. Análisis de varianza de las puntuaciones en las pruebas, en función del curso

	1º (a)	2º (b)	3º (c)	F	Diferencias entre grupos
Comprensión lenguaje oral	0,72	0,05	0	$F(2,117) = 3.19^*$	$a > c$ ($p > 0.1$)
Vocabulario	43,9	53,57	60,72	$F(2,117) = 10.33^{***}$	$a < b, c$
Fluidez verbal	4,57	6,92	6,9	$F(2,117) = 9.62^{***}$	$a < b, c$
Memoria de trabajo Semántica	1,97	2,65	2,9	$F(2,117) = 4.43^*$	$a < c$
Atención perceptiva visual	14,73	16,7	22,33	$F(2,114) = 10.93^{***}$	$a, b < c$
Velocidad denominación colores - tiempo	66	55,97	49,47	$F(2,116) = 8.13^{***}$	$a > b, c$
Velocidad denominación objetos - tiempo	63,75	58,15	50,77	$F(2,117) = 7.43^{**}$	$a, b > c$
Velocidad denominación letras - tiempo	44,57	39	33,07	$F(2,115) = 7.67^{**}$	$a < c$
Lectura de palabras	4,5	4,9	4,82	$F(2,117) = 5.66^{**}$	$a < b$
Familiaridad lenguaje escrito	12,97	14,45	15,57	$F(2,117) = 6.4^{**}$	$a < c$
Conciencia silábica	10,55	13,27	14,85	$F(2,117) = 4.53^*$	$a < c$

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Nota: Elaboración propia

Como podemos ver, en general, existe diferencias significativa entre casi todas las variables con primer y tercer curso y esto se debe a que en el transcurso de estos cursos se puede decir que se adquiere la lectoescritura o, al menos, se han superado las primeras fases del aprendizaje lectoescritor y esto se muestra en los resultados de cada variable. Las variables entre las que existen diferencias significativas entre primer y tercer curso siendo mejores las puntuaciones en tercer curso, como era de esperar, son: comprensión del lenguaje oral, Memoria de Trabajo Semántica, velocidad de denominación de letras, familiaridad con el lenguaje escrito y conciencia silábica. Es decir, que en estas variables se encuentra la mayor diferencia por cursos. Por otro lado, si tomamos los resultados obtenidos en las variables vocabulario, fluidez verbal y velocidad de denominación de colores se observan diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los alumnos de primero de primaria y los obtenidos por los alumnos tanto de segundo como de tercero; siendo los de primero significativamente peores y los de los cursos de segundo y tercero similares pero mejores que en primer curso. Por el contrario, las variables de atención perceptiva-visual y velocidad de denominación de objetos se observa que en primero y segundo cursos las puntuaciones son similares y peores que las puntuaciones obtenidas por los alumnos de tercer curso.

7.5. Relación entre variables

En este punto, se describen las relaciones que aparecieron entre las distintas variables planteadas. En la Tabla 7.4 se muestran las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por nuestros participantes en las diferentes pruebas aplicadas (Coeficientes de correlación de Pearson), así como la significación correspondiente a dichas correlaciones. En dicha tabla sólo se muestran las correlaciones que fueron estadísticamente significativas. Con el objetivo de describir las múltiples relaciones que podemos observar en la tabla 7.4 de forma clara, vamos a ir relacionando pares de variables entre sí.

Tabla 7.4. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables incluidas en el estudio

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. Comprensión lenguaje oral	--	-,34"	-,25"	-,27"	-,21"	-,21"	,26"	,19"	,33"		,20"		-,56"	-,44"	-,33"	-,24"	-,32"	-,71"	-,18"
2. Vocabulario		--	,44"	,74"	,67"	,71"	-,43"	-,20"	-,38"		-,53"	-,27"	,18"	,40"	,82"	,66"	,69"	,61"	,36"
3. Fluidez verbal			--	,32"	,37"	,48"	-,36"		-,39"		-,39"		,23"	,32"	,40"	,35"	,44"	,36"	,24"
4. C.I. Manipulativo				--	,64"	,47"	-,33"		-,27"		-,43"	-,20"		,35"	,64"	,57"	,63"	,52"	
5. Memoria de Trabajo					--	,48"	-,37"		-,31"		-,40"			,27"	,54"	,58"	,54"	,42"	,23"
6. Atención perceptiva-visual						--	-,34"		-,34"		-,40"			,23"	,62"	,55"	,47"	,45"	,36"
7. Velocidad denominación colores - tiempo							--	,30"	,69"		,59"	,21"	-,29"	-,39"	-,40"	-,39"	-,48"	-,32"	-,35"
8. Velocidad denominación colores - errores								--		,23"				-,21"		-,22"	-,31"		-,19"
9. Velocidad denominación objetos - tiempo								--			,48"		-,26"	-,32"	-,38"	-,33"	-,42"	-,34"	-,33"
10. Velocidad denominación objetos - errores									--								-,23"		
11. Velocidad denominación letras - tiempo										--	,48"			-,52"	-,50"	-,39"	-,58"	-,50"	-,31"
12. Velocidad denominación letras - errores												--		-,25"	-,30"		-,29"	-,25"	
13. Lectura de palabras													--	,48"		,19"	,24"	,49"	,21"
14. Lectura de pseudopalabras														--	,38"	,41"	,60"	,61"	
15. Familiaridad lenguaje escrito															--	,56"	,65"	,53"	,30"
16. Conciencia silábica																--	,71"	,50"	,29"
17. Conciencia fonémica																	--	,60"	
18. Aprehensión a la escritura																		--	
19. Edad																			--

Nota: Elaboración propia

Antes de centrarnos en los resultados obtenidos variable a variable, queremos destacar las correlaciones más significativas, con puntuaciones superiores a .70 ya sea en valores negativos o positivos. Dentro de este rango tenemos cinco correlaciones.

La correlación más alta corresponde al cruce de variables "familiaridad con el lenguaje escrito" y "vocabulario" siendo esta de .82. Podemos decir que es lógico que cuanto más acceso a material escrito tengas los niños (cuentos, libros, carteles, canciones y poesías escritas, etc.) más rico será su vocabulario porque en los materiales escritos se utiliza un vocabulario más rico y complejo que el utilizado en el día a día del hogar o la escuela, sobretodo en caso de niños con habla indígena que no poseen gran vocabulario en castellano y el material escrito puede proporcionar un apoyo instructivo muy importante. Otra correlación alta en la que encontramos entre las variables "vocabulario" y "cociente intelectual manipulativo" (.74) lo que nos dice que cuanto mejor sea la capacidad de razonamiento lógico mayor nivel de vocabulario posee un sujeto. Existen dos resultados de correlaciones muy similares y son entre las variables "comprensión del lenguaje oral" y "aprehensión a la escritura" (-.71) y las variables "vocabulario" y "atención perceptivo-visual" (.72). (se utilizan normalmente solamente dos decimales) Finalmente, encontramos una alta correlación entre las variables que componen la conciencia fonológica ("conciencia fonémica" y "conciencia silábica") siendo esta de .71.

La variable "vocabulario", como veremos a continuación junto con la variable "conciencia fonémica" son las variables que más correlaciones han obtenido con el resto, por tanto, podemos decir que son las variables más significativas según los resultados de correlación en nuestro estudio. Por otro lado, las variables con menos correlación son los errores cometidos en la tarea de velocidad de denominación, sobretodo a la hora de realizarla con colores o con objetos.

A continuación, se especificará por apartados la correlación de variables entre sí, mostrando la variable independiente y viendo cómo se comportan el resto

de variables. Las correlaciones se presentan en orden descendente de puntuación para que sea más sencillo identificar cuál tiene una correlación más o menos elevada (de mayor a menor puntuación).

7.5.1. Relación entre la edad y el resto de variables.

Cuando diseñamos la investigación, seleccionamos las edades comprendidas entre 6 y 9 años aproximadamente por ser las edades de adquisición de la lectoescritura en general. Cabe pensar que cada variable va a ir mejorando con la edad porque las habilidades lingüísticas y cognitivas mejoran de manera evolutiva. Sin embargo, en este estudio las variables que mejoran de manera significativa en función de la edad son, en orden descendente (de la que posee mayor correlación a la que posee menor):

1. Atención perceptiva y visual.
2. Velocidad de Denominación de colores, objetos y letras (en ese orden).
3. Familiarización con el lenguaje escrito.
4. Conciencia silábica.
5. Fluidez verbal.
6. Memoria de Trabajo Semántica.
7. Lectura de palabras.
8. Errores cometidos en la tarea de velocidad de denominación de colores.
9. Comprensión del lenguaje oral

También es importante destacar qué variables no correlacionan significativamente con la edad, éstas son:

- Cociente intelectual manipulativo, lo que apoya la idea de que el cociente intelectual no cambia de manera notable con la edad sino que se mantiene más o menos estable con el paso del tiempo.
- Errores cometidos en las tareas de velocidad de denominación de objetos y letras, ya que no se han cometido muchos errores en general.
- Lectura de pseudopalabras y conciencia fonémica, porque a estas edades leen por la ruta subléxica y tiene buena precisión lectora ya que

decodifican perfectamente y el desarrollo del nivel más complejo de la conciencia fonológica que es la conciencia fonémica lo manejan de manera similar, es más adelante donde se pueden observar mayores diferencias en función de la edad.

- Aprehensión a la escritura, ya que la prueba es muy básica y podía realizarse sin dificultades por todos los sujetos del estudio a pesar de la edad de los mismos.

7.5.2. Relación entre las variables lingüísticas y el resto de variables.

En primer lugar, comprobaremos qué relación existe entre la comprensión del lenguaje oral y el resto de variables y cuáles de éstas mejoran cuanto mayor sea la comprensión del lenguaje oral en lengua castellana. Dichas variables, en orden descendente según la puntuación, son:

1. Aprehensión a la escritura
2. Lectura de palabras
3. Lectura de pseudopalabras
4. Vocabulario
5. Velocidad de denominación de objetos
6. Familiaridad con el lenguaje escrito
7. Conciencia Fonémica
8. Cociente Intelectual Manipulativo
9. Velocidad de Denominación con colores
10. Fluidez verbal
11. Conciencia silábica
12. Memoria de Trabajo y Atención con la misma puntuación de correlación
13. Velocidad de Denominación con letras.
14. Edad

En este apartado cabe destacar como se añadió al inicio de este apartado que una de las puntuaciones más elevadas se obtuvo correlacionando comprensión del lenguaje oral y aprehensión a la escritura ($r = -.71$, $p < .05$).

La variable de estudio más destacable es el vocabulario. Dicha variable es la que más correlaciona con el resto y la que posee las puntuaciones de correlación más elevadas. Entre el vocabulario y la familiaridad con el lenguaje escrito se encuentra la mayor puntuación de correlación ($r = .82$, $p < .05$). Le sigue la puntuación de correlación entre vocabulario y cociente intelectual manipulativo ($r = .74$, $p < .05$). Esta variable también presenta una correlación alta con la variable atención viso-perceptiva ($r = .71$, $p < .05$). A continuación se enumera la relación de variables que correlacionan con el vocabulario en orden descendente de puntuación:

1. Familiaridad con el lenguaje escrito
2. Cociente Intelectual Manipulativo
3. Atención
4. Conciencia Fonémica
5. Memoria de Trabajo
6. Conciencia silábica
7. Aprehensión a la escritura
8. Velocidad de denominación con letras
9. Fluidez verbal
10. Velocidad de Denominación de colores
11. Lectura de Pseudopalabras
12. Velocidad de Denominación de Objetos
13. Edad
14. Comprensión del lenguaje oral
15. Errores en la Velocidad de Denominación con letras
16. Errores en la Velocidad de Denominación con colores
17. Lectura de Pseudopalabras

Es importante destacar que la única variable que no correlaciona con el vocabulario es la variable “errores cometidos en la velocidad de denominación de objetos”, con lo cual podemos decir que es una variable bastante importante

a la hora de determinar el éxito en la habilidad lectoescritora en los niños como se dijo en la fundamentación teórica.

Otra de las variables lingüísticas es la “fluidez verbal” que correlaciona con las siguientes variables del estudio:

1. Atención viso-perceptiva
2. Conciencia Fonémica
3. Vocabulario
4. Familiaridad con el lenguaje escrito
5. Velocidad de Denominación de objetos
6. Velocidad de Denominación de letras
7. Memoria de Trabajo Semántica
8. Velocidad de Denominación de colores y Aprehensión a la escritura
9. Conciencia silábica
10. Lectura de Pseudopalabras
11. Cociente Intelectual Manipulativo
12. Comprensión del lenguaje oral
13. Edad
14. Lectura de Palabras

Cuando hacemos referencia a la variable “Velocidad de denominación” tenemos que tener en cuenta tres tipos de tarea para medirla: utilizando para las distintas pruebas distintos elementos que en este caso son letras, colores u objetos. Sin embargo, si observamos las puntuaciones de las correlaciones para cada una de las tareas podemos decir que se repite la relación entre las variables con puntuaciones más altas, siendo estas variables “velocidad de denominación” (en alguno de sus tres aspectos), “conciencia fonémica” y “vocabulario”, sea del tipo que sea la tarea seleccionada para analizar la correlación. Esto apoya los resultados obtenidos en otras investigaciones citadas en la fundamentación teórica de nuestro trabajo, en las que se enumeran como predictores más fiables de lectura y escritura la conciencia fonológica, dentro de ésta la conciencia fonémica como la más importante en la

adquisición del lenguaje escrito en lengua castellana; la velocidad de denominación y el vocabulario.

A continuación se ha elaborado una tabla (tabla 7.5) con la relación de variables que correlacionan en cada tipo de tarea en función de las puntuaciones en orden descendente, como lo vamos haciendo con cada variable. En esta tabla, con la finalidad de reducir el tamaño de la misma, cuando hagamos referencia a Velocidad de Denominación se representa como VD, el Cociente Intelectual Manipulativo como CI y la Memoria de Trabajo Semántica como MT:

Tabla 7.5: Variables que correlacionan con cada tipo de tarea de VD

Tipo de tarea de VD	Letras	Colores	Objetos
Relación de variables en orden descendente por puntuaciones de correlación	1. VD con colores	1. VD con objetos	1. VD de colores
	2. Conciencia Fonémica	2. VD con letras	2. VD de letras
	3. Vocabulario	3. Conciencia fonémica	3. Conciencia fonémica
	4. Lectura de Pseudopalabras	4. Vocabulario	4. Fluidez verbal
	5. Aprehensión a la escritura	5. Familiaridad con el lenguaje escrito	5. Vocabulario
	6. Familiaridad con el lenguaje escrito	6. Lectura de Pseudopalabras	6. Familiaridad con el lenguaje escrito
	7. Errores en la VD de letras	7. Conciencia Silábica	7. Atención
	8. VD de objetos	8. MT	8. Aprehensión a la escritura
	9. CI	9. Fluidez verbal	9. Comprensión del lenguaje oral
	10. MT	10. Edad	10. Conciencia silábica y edad
	11. Atención	11. Atención	11. Lectura de pseudopalabras
	12. Fluidez verbal	12. CI	12. MT
	13. Conciencia silábica	13. Aprehensión a la escritura	13. CI
	14. Edad	14. Errores cometidos en VD con colores	14. Lectura de palabras
		15. Lectura de palabras	
		16. Comprensión del lenguaje oral	
		17. Errores cometidos en VD con letras	

Nota: Elaboración propia

En cuanto a errores cometidos en la realización de estas tareas podemos decir que las puntuaciones en correlación son bajas y son las que menos correlacionan con el resto de variables pero aún así es interesante conocer con qué variables correlaciona. Si tenemos en cuenta los errores cometidos en la tarea de velocidad de denominación de letras destacamos las siguiente variables:

1. Velocidad de Denominación de letras
2. Familiaridad con el lenguaje escrito
3. Conciencia Fonémica
4. Vocabulario
5. Lectura de Pseudopalabras
6. Aprehensión a la escritura
7. Velocidad de Denominación de colores
8. Cociente Intelectual Manipulativo

Si tenemos en cuenta los errores cometidos en la tarea de Velocidad de Denominación de colores, se correlaciona con las siguientes variables:

1. Conciencia Fonémica
2. Velocidad de Denominación de colores
3. Errores en velocidad de denominación de objetos
4. Conciencia silábica
5. Lectura pseudopalabras
6. Vocabulario
7. Edad
8. Comprensión del lenguaje oral

Y, finalmente, en la última de estas tareas se correlacionan los errores cometidos en la tarea de velocidad de denominación de objetos con las siguientes variables:

1. Conciencia Fonémica
2. Errores en la velocidad de denominación de colores

A la hora de analizar los resultados obtenidos para las variables implicadas en el constructo Conciencia Fonológica se tiene en cuenta la conciencia silábica y la conciencia fonémica. De hecho se muestra la estrecha relación entre ambas observando la puntuación de correlación obtenida ($r = .712$, $p < .05$). Por un lado observamos que la conciencia silábica correlaciona con:

1. Conciencia Fonémica
2. Vocabulario
3. Memoria de Trabajo
4. Cociente Intelectual Manipulativo
5. Familiaridad con el lenguaje escrito
6. Atención
7. Aprehensión con la escritura
8. Lectura de Pseudopalabras
9. Velocidad de Denominación de letras
10. Velocidad de Denominación de colores
11. Fluidez verbal
12. Velocidad de denominación de objetos
13. Edad
14. Comprensión del lenguaje oral
15. Errores en la velocidad de denominación de colores
16. Lectura de palabras

Y, por otro lado, se observan correlaciones entre Conciencia Fonémica y las siguientes variables:

1. Conciencia silábica
2. Vocabulario
3. Familiaridad con el lenguaje escrito
4. Cociente Intelectual Manipulativo
5. Aprehensión a la escritura
6. Lectura de Pseudopalabras
7. Velocidad de Denominación de letras
8. Memoria de Trabajo
9. Velocidad de Denominación de colores
10. Atención
11. Fluidez verbal
12. Velocidad de denominación de objetos
13. Comprensión del lenguaje oral

14. Errores en la velocidad de denominación de colores
15. Errores en la velocidad de denominación de letras
16. Lectura de palabras
17. Errores en la velocidad de denominación de objetos

Esta variable, como la variable vocabulario, correlaciona con casi todas las demás. También observamos que el vocabulario se relaciona con ambas variables con puntuaciones altas, por tanto, conciencia fonológica y vocabulario están muy vinculados y se consideran dos predictores de lectoescritura como se defendía en el marco teórico y se observa en los datos.

Al medir la variable “Familiaridad con el lenguaje escrito” observamos una relación con las siguientes variables, también enumeradas en orden descendente mediante las puntuaciones de correlación:

1. Vocabulario
2. Conciencia fonémica
3. Cociente Intelectual Manipulativo
4. Atención
5. Conciencia silábica
6. Memoria de Trabajo
7. Aprehensión a la escritura
8. Velocidad de Denominación de letras
9. Fluidez verbal
10. Velocidad de Denominación de colores
11. Lectura de pseudopalabras y velocidad de denominación de objetos
12. Comprensión del lenguaje oral
13. Edad
14. Errores en la Velocidad de Denominación de letras

Por último, hablaremos de la variable “Aprehensión a la escritura” que correlaciona con las siguientes variables de estudio:

1. Comprensión del lenguaje oral
2. Lectura de Pseudopalabras
3. Vocabulario
4. Conciencia fonémica
5. Familiaridad con el lenguaje escrito
6. Cociente Intelectual Manipulativo
7. Velocidad de Denominación de letras
8. Conciencia silábica
9. Lectura de palabras
10. Atención
11. Memoria de Trabajo
12. Fluidez verbal
13. Velocidad de Denominación de objetos
14. Velocidad de Denominación de colores
15. Errores en la velocidad de denominación de letras

Una vez analizados los datos de correlación de Pearson para las variables de corte lingüístico nos disponemos a hacer un análisis similar con las variables de corte cognitivo.

7.5.3. Relación entre las variables cognitivas y el resto de variables.

Tres de las variables de nuestro estudio son las consideradas variables de corte cognitivo, éstas son: atención viso-perceptiva, memoria de trabajo semántica (MT) y cociente intelectual manipulativo (CI). A continuación, se presenta la tabla 7.6 que recoge todas las variables que correlacionan con dichos aspectos según los datos obtenidos en nuestra investigación.

Tabla 7.6: Correlación de variables cognitivas y el resto de variables de estudio

Variable de estudio	Atención viso-perceptiva	Memoria de Trabajo Semántica (MT)	Cociente Intelectual Manipulativo (CI)
Relación de variables en orden descendente por puntuaciones de correlación	1. Vocabulario	1. Vocabulario	1. Vocabulario
	2. Familiaridad con el lenguaje escrito	2. CI	2. MT
	3. Conciencia silábica	3. Conciencia Silábica	3. Familiaridad con el lenguaje escrito
	4. Fluidez verbal	4. Familiaridad con el lenguaje escrito	4. Conciencia fonémica
	5. MT	5. Conciencia fonémica	5. Conciencia silábica
	6. CI	6. Atención	6. Aprehensión a la escritura
	7. Conciencia Fonémica	7. Aprehensión a la escritura	7. Atención
	8. Aprehensión a la escritura	8. VD de letras	8. VD de letras
	9. VD de letras	9. Fluidez verbal	9. Lectura de Pseudopalabras
	10. Edad	10. VD de colores	10. VD de colores
	11. VD de colores	11. VD de objetos	11. Fluidez verbal
	12. VD de objetos	12. Lectura de Pseudopalabras	12. Comprensión del lenguaje oral
	13. Lectura de Pseudopalabras	13. Edad	13. VD de objetos
	14. Comprensión oral	14. Comprensión del lenguaje oral	14. Errores cometidos en la tarea de VD de letras

Nota: Elaboración propia

Podemos destacar que la correlación más fuerte se establece entre el vocabulario con cualquiera de las tres variables cognitivas. También es destacable que la edad correlaciona con puntuaciones bajas tanto en atención como en memoria, e incluso en el caso del cociente intelectual no correlaciona ya que sabemos que el cociente intelectual no es algo que mejore-empeore o “crezca-disminuya” con el paso del tiempo sino que es una capacidad más o menos estable, se puede potenciar con entrenamiento y gracias a la plasticidad cerebral pero dentro de unos límites establecidos genéticamente.

7.5.4. Relación entre las variables de lectura y el resto de variables.

Una vez analizados los resultados de correlación de las variables lingüísticas y cognitivas, vamos a tener en cuenta qué correlaciones existen entre la lectura tanto de palabras como de pseudopalabras con el resto de variables de estudio para observar qué aspectos podemos vincular con la lectura y con ambas rutas de procesar el lenguaje escrito. Para ello hemos elaborado la tabla 7.7 donde se recogen todos los datos de correlación de las variables de lectura.

Tabla 7.7: Correlación de variables de lectura con el resto de variables

Variable de estudio	Lectura de Palabras	Lectura de Pseudopalabras
Relación de variables en orden descendente por puntuaciones de correlación	1. Comprensión del lenguaje oral	1. Aprehensión a la escritura
	2. Aprehensión a la escritura	2. Conciencia fonémica
	3. Lectura de Pseudopalabras	3. VD de letras
	4. VD de colores	4. Lectura de palabras
	5. VD de objetos	5. Comprensión del lenguaje oral
	6. Conciencia fonémica	6. Conciencia silábica
	7. Fluidez verbal	7. Vocabulario
	8. Edad	8. VD de colores
	9. Conciencia silábica	9. Familiaridad con el lenguaje escrito
	10. Vocabulario	10. CI
		11. Fluidez verbal y VD de objetos
		12. MT
		13. Errores en VD de letras
		14. Atención viso-perceptiva
		15. Errores en VD de colores

Nota: Elaboración propia

Un aspecto destacable de estos datos es que la lectura de palabras no está vinculada a ninguna variable cognitiva sino que la lectura está más vinculada a variables de corte lingüístico como se afirma en otras investigaciones previas.

Por otro lado, la lectura de pseudopalabras ya implica variables cognitivas porque se trata de un proceso de descifrar o decodificar de manera más mecánica. Aún así las variables cognitivas no correlacionan de manera alta con ninguna de las dos variables de lectura, siendo las variables lingüísticas las que están mayormente vinculadas a éstas.

7.6. Regresiones

Finalmente, se llevó a cabo un análisis complementario con el fin de considerar si alguna de las variables analizadas en este trabajo permitía predecir, al menos en parte, las distintas variables objeto de estudio, que en este caso eran Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Vocabulario, Aprehensión de la escritura y Comprensión del lenguaje oral. Con este objetivo, realizamos sendos análisis de regresión lineal que nos permitieron conocer la cantidad de varianza de las puntuaciones en estas variables explicadas por el resto de medidas tomadas. A continuación, describiremos los modelos de regresión lineal correspondientes a las puntuaciones de la totalidad de los participantes.

Como hemos dicho vamos a considerar como variables dependientes la lectura de palabras, la lectura de pseudopalabras, el vocabulario, la aprehensión de la escritura y la comprensión del lenguaje oral. Hemos seleccionado estas variables como dependientes porque son las que nos dan información sobre el nivel de lectoescritura que posee el sujeto. A partir de estas variables dependientes queremos saber cuáles de las variables independientes (el resto de variables como conciencia fonémica, edad, centro educativo, etc.) predice mejor el nivel de lectoescritura que va a tener el sujeto. Si se consigue una relación de variables independientes capaces de predecir el nivel lectoescritor del alumnado, esos datos nos servirían para saber qué medidas debemos utilizar para realizar lo más adecuada posible una detección temprana y evaluación de dificultades de lectura y escritura en los sujetos.

Una vez realizados los estudios de regresión en el SPSS concluimos que:

- La medida que mejor predice éxito en la lectura de palabras en la puntuación obtenida en la prueba de velocidad de denominación con colores.
- Existe tres variables independientes que predicen el nivel de lectura de pseudopalabras que presentan los estudiantes, y son: la conciencia fonémica, la velocidad de denominación de letras y el centro educativo, es decir, el contexto donde se desarrolla la instrucción. Teniendo en cuenta que conociendo el nivel de lectura de pseudopalabras que posee un estudiante podemos determinar qué ruta utiliza para procesar el lenguaje escrito (ruta léxica o ruta subléxica) ya que cuanto mejor precisión presente en lectura de pseudopalabras mejor será la decodificación y el uso de la ruta subléxica. Sin embargo, errores en la prueba de lectura de palabras porque lexicaliza la pseudopalabras nos indica utilización de la ruta léxica en la lectura.
- El vocabulario se predice con la variable familiaridad con el lenguaje escrito.
- La comprensión del lenguaje oral se puede predecir mediante las puntuaciones en velocidad de procesamiento de objetos y familiaridad con el material escrito.

Con todo este resumen podemos deducir que los predictores “universales” de la lectura o precursores de la lectoescritura, según los datos obtenidos en nuestra muestra, son: conciencia fonémica, velocidad de denominación y familiaridad con el material escrito. Estas variables obtienen puntuaciones más elevadas que el centro educativo o la edad, por lo que tanto el contexto como el curso en el que estén los alumnos no son tan importantes a la hora de la adquisición del lenguaje escrito en castellano como el haber tenido una buena estimulación temprana con materiales escritos y un entrenamiento adecuado en velocidad de denominación y conciencia fonémica. Además, como veremos en los datos numéricos expuestos a continuación, el vocabulario también influye en la predicción de éxito lectoescritor.

Con estos datos podemos enfatizar la importancia de tener en cuenta estas variables a la hora de la detección y diagnóstico temprano de dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. Es decir, que sería adecuado el manejo de las pruebas RAN, PRELEC y PEABODY por los orientadores de los centros para poder detectar y diagnosticar de manera temprana las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura en el aula y poder aplicar un buen programa de prevención o intervención de las mismas lo antes posible. Esto es lo que se ha pretendido recoger en las propuestas educativas del capítulo 9 de este trabajo. Además, también los docentes a la hora de preparar el programa de instrucción de lectura y escritura en el aula deben tener en cuenta los precursores de lectoescritura estudiados y crear una programación utilizando todo tipo de material escrito para fomentar la comprensión del lenguaje oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y la velocidad de denominación desde etapas tempranas ya que esto les ayudará a construir los fundamentos neuropsicológicos en los que se apoye el aprendizaje de la lectura y la escritura.

A continuación, se presentan cinco subapartados para plasmar los datos numéricos más significativos de las regresiones que hemos realizado para cada variable seleccionada.

7.6.1. Análisis de regresión para la variable “Lectura de palabras”

En primer lugar, realizamos un análisis de regresión lineal múltiple para comprobar el efecto de nuestras variables en la predicción del rendimiento de los participantes en la tarea de lectura de palabras.

Así, mediante el procedimiento de regresión por pasos encontramos el mejor modelo predictor para esta variable ($F_{1, 118} = 11,146$, $p = .001$), obteniéndose un valor de Regresión Múltiple (R^2 corregida) igual a 0.079, siendo la variable predictiva que entra a formar parte de la ecuación únicamente el Tiempo de respuesta en la tarea de denominación de colores ($t = - 3,339$; $p = 0.001$).

Al utilizarse como variable de estudio la precisión en lectura de palabras se ha creado un efecto techo, ya que la mayoría de los sujetos de la muestra fueron capaces de leer correctamente todas las palabras de la prueba. Por ello, no se encuentran más relaciones de regresión con otras variables de estudio, es decir, que la variable “lectura de palabras” no parece estar influida por ninguna otra medida exceptuando la medida de velocidad de denominación de colores. Esto nos indica que midiendo con la prueba RAN colores desde la etapa de Educación Infantil podemos predecir cómo les irá en la adquisición del lenguaje escrito en castellano a nuestros estudiantes y llevar a cabo un programa de prevención de dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura.

7.6.2. Análisis de regresión para la variable “Lectura de pseudopalabras”

Posteriormente, se aplicó un segundo análisis de regresión lineal múltiple para comprobar el efecto de todas las variables en el rendimiento obtenido en la tarea de lectura de pseudopalabras.

En este caso, aplicando de nuevo el procedimiento de regresión por pasos, se observa que el mejor modelo predictor para esta variable ($F_{2, 117} = 33,621$, $p < .001$), obteniéndose un valor de Regresión Múltiple (R^2 corregida) igual a 0.358, siendo las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación la Conciencia Fonémica ($t = 4,209$; $p = 0.00$) y el Tiempo de lectura en la denominación de letras ($t = -3,215$; $p < 0.01$). La ecuación de regresión queda configurada en este caso como sigue:

Lectura Pseudopalabras = $4,48 + 0,041(\text{Conciencia fonémica}) - 0,016(\text{Tiempo lectura letras})$.

En este caso, utilizando la variable “lectura de pseudopalabras” y conociendo que esta medida nos da la clave para saber qué ruta de acceso al lenguaje escrito se está utilizando (ruta léxica o ruta subléxica) podemos decir que para determinar si un sujeto sabe decodificar correctamente o leer pseudopalabras las variables que más predicen éxito en esta tarea son la conciencia fonémica, es decir, midiendo la conciencia fonológica, y la velocidad de denominación de letras.

7.6.3. Análisis de regresión para la variable "Vocabulario"

Por otro lado, se calculó una tercera ecuación de regresión lineal que expresaba la calidad del vocabulario en función del resto de tareas consideradas en este trabajo.

Mediante el procedimiento de regresión por pasos sucesivos encontramos el mejor modelo predictor de la puntuación en esta medida de Vocabulario ($F_{2, 117} = 144,561$, $p < .001$), obteniéndose un valor de Regresión Múltiple (R^2 corregida) igual a 0.71. Es decir, el 71% de la variable Vocabulario es explicado por su relación con las otras dos variables incluidas en el modelo, lo cual indica que el modelo aporta más información que en los casos previos, alcanzando un valor nada desdeñable.

En este caso, por otro lado, las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación las siguientes: la familiaridad con el lenguaje escrito ($t = 9,911$; $p = 0.00$) y la Conciencia Fonémica ($t = 4,196$; $p = 0.00$). La ecuación de regresión queda configurada en este caso del siguiente modo:

Vocabulario = $-6,117 + 3,329(\text{Familiaridad lenguaje escrito}) + 0,683(\text{Conciencia Fonémica})$.

De estos datos podemos decir que el factor que influye en el nivel de vocabulario de un sujeto es, sobretudo y con puntuación alta, la familiaridad con el lenguaje escrito. Esto es bastante lógico ya que cuanto más material escrito se maneje más variedad de vocabulario se conoce y se adquiere puesto que el vocabulario del lenguaje oral es menos rico que el del lenguaje escrito y por ello es comprensible que se obtenida una relación de predicción alta entre la familiaridad con el material escrito y el vocabulario. Esta idea nos hace plantearnos la importancia de que los niños estén en contacto con el material escrito desde edades muy tempranas incluyendo un plan de prevención de dificultades de la lectura y la escritura que parta de una estimulación temprana de la lectura y la escritura desde las familias y los centros educativos, proporcionando materiales a las poblaciones en riesgo. Por otro lado, también

se observa una relación predictiva entre la conciencia fonémica y el vocabulario aunque su valor sea menor. Esto indica que si trabajamos la conciencia fonológica también se mejoran las puntuaciones en vocabulario.

7.6.4. Análisis de regresión para la variable “Aprehensión a la escritura”

En el caso de la variable “Aprehensión a la escritura”, el procedimiento de regresión por pasos sucesivos nos informa del mejor modelo predictor de la puntuación en esta medida ($F_{2, 117} = 53,117$, $p = .00$), alcanzando un valor de Regresión Múltiple (R^2 corregida) igual a 0.471.

Las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación en este caso son las siguientes: la Conciencia Fonémica ($t = 4,432$; $p = 0.00$) y el Vocabulario ($t = 3,713$; $p = 0.00$). Es decir, casi la mitad de la varianza observada en las habilidades de escritura pueden ser explicadas por la conciencia fonémica de los participantes y su nivel de vocabulario, aunque como se expone a continuación los coeficientes B de las ecuaciones son bajos para ambas variables.

La ecuación de regresión queda configurada en este caso del siguiente modo:
Habilidades de escritura = $29,314 + 0,14(\text{Conciencia Fonémica}) + 0,047(\text{Vocabulario})$.

En esta ocasión también se incluye la variable conciencia fonémica como predictor de “aprehensión a la escritura” concluyendo así que trabajar la conciencia fonológica desde edades tempranas ayuda a la consolidación del lenguaje escrito. Otro factor determinante de la variable “aprehensión a la escritura” es el vocabulario que como vimos en el apartado anterior se predice mediante las medidas de familiaridad con el material escrito y la conciencia fonémica de nuevo.

7.6.5. Análisis de regresión para la variable “Comprensión del lenguaje oral”

Finalmente, se aplicó un último análisis de regresión para la variable “Comprensión del lenguaje oral”.

El procedimiento de regresión por pasos sucesivos nos informa del mejor modelo predictor de la puntuación en esta medida ($F_{2, 117} = 53,117$, $p = .00$), alcanzando un valor de Regresión Múltiple (R^2 corregida) igual a 0.149.

Las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación en este caso son las siguientes: Tiempo en la tarea de denominación de objetos ($t = 2,711$; $p < 0.01$) y la Familiaridad con la lectoescritura ($t = -2,587$; $p < 0.05$). La ecuación de regresión queda configurada en este caso del siguiente modo:

Comprensión oral = $0,401 + 0,023(\text{Denominación de objetos tiempo}) - 0,102(\text{Familiaridad lectoescritura})$.

Hay que tener en cuenta que los datos negativos se deben a que se tomaron las medidas cuantificando errores en comprensión oral lo que indicaría que cuanto más familiaridad con el material escrito se tenga menos errores en comprensión oral se cometen, algo que es bastante lógico pero que si no se tiene en cuenta este tipo de medida tanto en los estudios de regresión en los que nos situamos como en los estudios de correlación parece ser un dato confuso o erróneo. Una vez aclarado esto podemos decir que los factores que influyen en la comprensión del lenguaje oral son la familiaridad con el material escrito y la velocidad de denominación de objetos.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

En este capítulo pretendemos reflejar las conclusiones obtenidas a partir de los datos recogidos y la discusión de los mismos que se vieron en el capítulo anterior. Además, se añaden otros apartados que esbozan ideas de cómo continuar esta investigación y los límites de la misma.

8.1. Conclusiones generales.

A la hora de desarrollar este apartado, seguiremos el orden utilizado en el Capítulo séptimo sobre el análisis de datos. Por tanto, en primer lugar, haremos referencia a los datos obtenidos por los estadísticos descriptivos.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos tras la aplicación de los estadísticos descriptivos en nuestra muestra podemos concluir que:

- Los sujetos obtienen muy buenas puntuaciones en comprensión del lenguaje oral, precisión lectora de palabras y pseudopalabras y aprehensión a la escritura, ya que la media estadística se acerca a la puntuación máxima de la prueba. Esto indica que las tareas se realizaron con éxito prácticamente por todos los sujetos. Cuando esto ocurre podemos pensar en dos opciones: que las tareas sean demasiado sencillas para la muestra seleccionada o que la edad para la que se han aplicado estas tareas realmente esté preparada para afrontar con éxito las mismas. En este caso, los sujetos de estudio tienen edades comprendidas entre los 6 y los 9 años de edad, a estas edades se posee un buen manejo del lenguaje oral y se ha iniciado el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto implica que la comprensión del lenguaje oral sea muy alta; también implica que, al menos, los participantes sean capaces de decodificar palabras utilizando las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, acceder al lenguaje escrito por medio de la vía subléxica, requisito mínimo para tener éxito en las tareas de precisión lectora, ya sea de palabras como de pseudopalabras; y,

finalmente, al iniciarse el aprendizaje lector junto al escritor todos los participantes son capaces de escribir palabras sencillas como su nombre o el de sus compañeros de clase superando así con éxito la prueba de aprehensión a la escritura. Por tanto, los resultados obtenidos son los esperados ya que, por la edad comprendida de los participantes, se esperaba una correcta realización de estas pruebas y, en consecuencia, puntuaciones altas en las variables comprensión del lenguaje oral, precisión en lectura de palabras y pseudopalabras y aprehensión a la escritura. Como vimos en el capítulo segundo la relación entre lenguaje oral y el acceso a la lectura y escritura ha sido tenida en cuenta en las últimas décadas por distintas investigaciones (Lovett et al., 2000; Ouzoulis, Fischer y Brissiaud, 2000; Ruiz Jiménez, 2000) que inciden en que el aprendizaje de la lectura y la escritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto comprensivo como expresivo; y en potenciar el trabajo de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, que son los pilares básicos del acceso a la lectoescritura.

- Las puntuaciones obtenidas en las prueba de vocabulario nos indica que, en general, poseen buen nivel de vocabulario (entre los 7 y los 10 años de edad) ya que la edad media real de la muestra se encuentra por debajo de la edad media de edad obtenida mediante los resultados.
- Existe amplia variabilidad de respuesta en la variable fluidez verbal porque la desviación típica es muy alta con respecto a al media. En general, la puntuación refleja una baja fluidez verbal. Este dato puede verse influenciado por la parte emocional, ya que al ser una prueba “contrarreloj” algunos sujetos se ponían nerviosos y se quedaban en blanco.
- Los datos de cociente intelectual están por debajo de lo esperado para la media de la población general. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se utilizó un test baremado con muestra de otros países ya que en Bolivia no existen test baremados para su población. Es decir, que las puntuaciones de cociente intelectual manipulativo no son comparables con la población a la que hace referencia la prueba y que hay que

tenerlas en cuenta de manera relativa y únicamente hacer comparaciones y sacar conclusiones dentro de los datos obtenidos para esta muestra.

- Los procesos cognitivos de Atención y Memoria se encuentran en desarrollo en las edades que comprenden nuestro estudio y es por ello por lo que se explican las puntuaciones medio-bajas que se han obtenido en el estudio.
- La velocidad de denominación de objetos y colores es prácticamente similar, sin embargo, se observa una diferencia de tiempo significativa entre éstas y la velocidad de denominación de letras, lo que implica una buena automatización de decodificación de letras en las palabras. Por tanto, podemos decir que los participantes de nuestro estudio tienen superada o se encuentran finalizando la primera fase del aprendizaje lectoescritor.

Llegados a este punto cabe recordar que según Jiménez y Ortiz (2000) el aprendizaje de un sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica, que constituye el nivel más alto de conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000) por lo que es una variable indispensable en esta investigación. En nuestro caso, las medias obtenidas en las variables de familiaridad con el lenguaje escrito y conciencia fonológica (conciencia silábica y fonémica) hay que interpretarlas mediante los percentiles correspondientes como vimos en el capítulo séptimo. Tras ello podemos afirmar que, en general, los participantes de nuestra investigación están familiarizados con el lenguaje escrito en castellano y que en los centros educativos se trabaja más a nivel de fonemas que de sílabas ya que las puntuaciones de conciencia fonológica muestran diferencias entre las medidas de la conciencia silábica y la de conciencia fonémica, siendo la primera más baja que la segunda. Esto implica una instrucción centrada en el estudio del fonema y que no tanto la sílaba ya que sabemos que los pre-lectores son capaces de realizar tareas de segmentación silábica con un alto nivel de ejecución, lo que demuestra que el conocimiento metafonológico referido a la estructura silábica de palabras en castellano se encuentra bien establecido en la mayoría de los niños pre-lectores a partir de

los cinco años, aunque no con todos los tipos de tarea (Carrillo, 1994; Carrillo y Marín, 1996; Defior y Herrera, 2003; Domínguez, 1996; González, 1996; Herrera y Defior, 2005; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2000; Kim y Pallante, 2012). Por tanto, que los participantes en nuestro estudio puntúen mejor en conciencia fonémica que en conciencia silábica demuestra la necesidad de trabajar la unidad de sonido “sílabas” en el aula.

Una vez analizados los estadísticos descriptivos quisimos destacar las diferencias por sexo, por centros educativos y por cursos.

Es importante remarcar que no existen diferencias significativas para ninguna de las variables cuando hacemos la diferenciación por sexos, lo que quiere decir que tanto niños como niñas poseen puntuaciones similares en todas las variables de estudio.

A la hora de realizar un análisis de diferenciación por centros educativos, lo que podemos relacionar con las zonas geográficas de estudio, sí se observan diferencias significativas, siendo estas muy marcadas entre el centro educativo de la zona rural (Unidad Educativa de Elizardo Pérez en Chojasivi) y el resto de centros educativos situados en zona urbana. Las puntuaciones en la zona rural son significativamente más bajas que en el resto de centros educativos lo que se explica, no sólo por la falta de recursos sino también por el bilingüismo. En estas zonas, como dijimos en el Capítulo 6, la lengua materna es el aymara y son pocas las familias que manejan el castellano. Además, en los centros educativos los profesores imparten las clases en aymara y es muy poco el contacto que estos niños tienen con el castellano a pesar de ser lengua cooficial en el país y haber sido la única oficial durante muchos años anteriormente. Estos resultados reflejan la necesidad de que exista un plan de prevención e instrucción en lectoescritura en lengua castellana más específico y diferenciado en las zonas rurales de Bolivia. Es más, sería conveniente que se llevara a cabo un curso de formación de profesorado de cómo impartir clases en zonas bilingües para que ambas lenguas se manejen con fluidez.

También se podría ofrecer cursos orientadores para las familias sobre bilingüismo.

Por otro lado, el colegio de El Alto (Unidad Educativa Bolívar Municipal) que está en zona urbana en riesgo y el colegio en turno de tarde de La Paz (Unidad Educativa Alfredo Ariano) al que asisten estudiantes procedentes de familias con menores recursos económicos y que los niños o bien trabajaban por la mañana para ayudar en casa o bien cuidaban de sus hermanos para que ambos padres pudieran trabajar y asistían al colegio en turno de tarde. Esos dos centros, a grandes rasgos, obtuvieron puntuaciones similares situadas en valores intermedios entre las puntuaciones obtenidas en la zona rural y las puntuaciones obtenidas en el colegio de La Paz de turno de mañana. Finalmente, el colegio de turno de mañana de La Paz (Unidad Educativa Marien Garten) es el que obtuvo mejores puntuaciones en general.

De manera global, cuando hacemos referencia a las diferencias por curso para cada variable, podemos afirmar que existen diferencias significativa entre casi todas las variables con primer y tercer curso y esto se debe a que en el transcurso de estos cursos se puede decir que se adquiere la lectoescritura o, al menos, se han superado las primeras fases del aprendizaje lectoescritor y esto se muestra en los resultados de cada variable. Además, por el desarrollo evolutivo normo-típico que corresponde por edad se puede decir que es lógico que existan diferencias entre cursos en las primeras etapas de primaria con respecto al aprendizaje de la lectoescritura.

Otro tipo de estudio es el de correlación en el que se refleja que el vocabulario y la conciencia fonémica son las variables que más correlaciona con el resto. Cuando hablamos de correlación se espera que la edad esté vinculada de manera notable con el resto de variables, especialmente en esta etapa inicial, en la que el desarrollo de habilidades se produce con mucha rapidez, ya que es lógico pensar que a mayor edad mayor habilidad lectoescritora y cognitiva se posee. Sin embargo, hay que destacar que existen variables en las que la edad no ha dado una correlación significativa, éstas son:

- Cociente intelectual manipulativo, lo que apoya la idea de que el cociente intelectual no cambia de manera notable con la edad sino que se mantiene más o menos estable con el paso del tiempo.
- Errores cometidos en las tareas de velocidad de denominación de objetos y letras, ya que no se han cometido muchos errores en general. Los estímulos de esta tarea, tanto las letras, como los colores y objetos son ampliamente reconocibles por los niños, por tanto cabe esperar este resultado.
- Lectura de pseudopalabras y conciencia fonémica, porque a estas edades leen por la ruta subléxica y tiene buena precisión lectora ya que decodifican perfectamente y el desarrollo del nivel más complejo de la conciencia fonológica que es la conciencia fonémica lo manejan de manera similar. De hecho podemos observar un efecto techo en los resultados de lectura de palabras y pseudopalabras que nos indica que la precisión lectora ha llegado a su nivel más alto y no puede pasar de ahí. Esto es lo que se pretendía para valorar la ruta por la que procesan el lenguaje escrito, saber en qué fase del aprendizaje lectoescritor se encuentran y poder correlacionar las lecturas tanto de palabras como de pseudopalabras, asegurándonos el éxito en estas tareas, con el resto de variables. Es de esperar que a estas edades no se encuentren diferencias significativas entre estas variables porque la adquisición lectoescritora ya se ha producido; sin embargo, sí se pueden esperar diferencias en edades más tempranas para detectar quiénes han adquirido la lectoescritura y quiénes presentan dificultades, o en edades más avanzadas donde se puede observar el cambio de utilizar también la ruta léxica para acceder a la lectura y se pueden diagnosticar las dificultades de aprendizaje en esta área.
- Aprehensión a la escritura, ya que la prueba es muy básica y podía realizarse sin dificultades por todos los sujetos del estudio a pesar de la edad de los mismos. Por tanto, también era de esperar este resultado.

Finalmente, el último análisis de datos realizado es el de regresión y las conclusiones del mismo, como vimos en el capítulo anterior, son:

- La medida que mejor predice éxito en la lectura de palabras es la puntuación obtenida en la prueba de velocidad de denominación con colores.
- Existe tres variables independientes que predicen el nivel de lectura de pseudopalabras que presentan los estudiantes, y son: la conciencia fonémica, la velocidad de denominación de letras y el centro educativo, es decir, el contexto donde se desarrolla la instrucción. Teniendo en cuenta que conociendo el nivel de lectura de pseudopalabras que posee un estudiante comparado, a su vez, con el nivel de lectura de palabras podemos determinar qué ruta utiliza para procesar el lenguaje escrito (ruta léxica o ruta subléxica); ya que cuanto mejor precisión presente en lectura de pseudopalabras mejor será la decodificación y el uso de la ruta subléxica. Sin embargo, cometer más errores en la prueba de lectura de pseudopalabras que en la de palabras implica la lexicalización de pseudopalabras y nos indica utilización de la ruta léxica en la lectura. En este caso, los valores tanto de lectura de palabras como de pseudopalabras son similares y exitosos, por tanto, hablamos de acceso a la lectura mediante la ruta subléxica, es decir, que todavía estamos en las primeras fases del aprendizaje de la lectura y la escritura.
- El vocabulario queda predicho con la variable familiaridad con el lenguaje escrito. Las familias de entornos con privación sociocultural, como la población rural boliviana, suelen proporcionar menos ocasiones de interactuar verbalmente con los niños, pudiendo ser esto un factor muy relacionado con bajas puntuaciones en vocabulario, uno de los precursores de la habilidad de comprensión lectora. Es lógico esperar que el vocabulario que presenta un niño se pueda predecir en función del contacto que éste tenga con material escrito y la estimulación previa que haya recibido.
- La comprensión del lenguaje oral se puede predecir mediante las puntuaciones en velocidad de denominación de objetos y familiaridad

con el material escrito. Resulta lógico pensar que, al igual que el vocabulario, que un niño que haya recibido estimulación temprana y contacto previo con material escrito sea capaz de tener una mayor comprensión del lenguaje oral. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las puntuaciones que obtenemos en la variable velocidad de denominación de objetos pueden predecir el nivel de comprensión del lenguaje oral de un niño, es decir, que el cómo procesa de rápido nuestro cerebro estímulos conocidos influye en la capacidad de entender a la hora de hablar, eso denota la implicación de este proceso también en el lenguaje oral y el que no sólo influye el entorno y la estimulación que el contexto proporcione al sujeto sino que también existe un factor personal de origen psicolingüístico dentro de la comprensión del lenguaje oral.

Al analizar todo esto podemos deducir que los predictores “universales” de la lectura o precursores de la lectoescritura, según los datos obtenidos en la muestra analizada son: conciencia fonémica, velocidad de denominación y familiaridad con el material escrito. Estas variables obtienen puntuaciones más elevadas que el centro educativo o la edad, por lo que tanto el contexto como el curso en el que estén los alumnos no son tan importantes a la hora de la adquisición del lenguaje escrito en castellano como el haber tenido una buena estimulación temprana con materiales escritos y un entrenamiento adecuado en velocidad de denominación y conciencia fonémica. Estos resultados apoyan los descritos en otras investigaciones como, por ejemplo, la llevada a cabo por Kim y Pallante (2012) que aportan que la velocidad de denominación, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras es un requisito esencial de las habilidades de alfabetización temprana en español; o la llevada a cabo por De la Calle (2016) que concluye con que existe una correlación entre el nivel de competencia lectora y las tareas de conciencia fonológica. Además, que la conciencia fonémica sea uno de los predictores más importantes en nuestro estudio concuerda con lo estudiado por otros investigadores que afirman que las habilidades de conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011;

Hulme et al., 2002). Por otro lado, según nuestros datos el vocabulario también influye en la predicción de éxito lectoescritor. López-Escribano y colaboradores (2014) también apoyan esta conclusión de nuestro estudio destacando la velocidad de denominación como un predictor de la futura adquisición de la lectoescritura en edades tempranas y un detector de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en castellano.

Podemos destacar la importancia que tanto la velocidad de denominación como la conciencia fonológica tienen como variables predictoras de la adquisición de la lectura y la escritura a edades tempranas y como indicadores de dificultades de aprendizaje lectoescritor.

Como hemos visto, con estos datos se debe enfatizar en la importancia de tener en cuenta estas variables a la hora de la detección y diagnóstico temprano de dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. Es decir, que sería adecuado el manejo de las pruebas RAN, PRELEC y PEABODY por los orientadores de los centros o por los maestros especialistas en Audición y Lenguaje que trabajaen en infantil y primaria para poder detectar y diagnosticar de manera temprana las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura en el aula y poder aplicar un buen programa de prevención o intervención de las mismas lo antes posible. Esto es lo que se ha pretendido recoger en las propuestas educativas del Capítulo 9 de este trabajo. Además, también los docentes a la hora de preparar el programa de instrucción de lectura y escritura en el aula deben tener en cuenta los precursores de lectoescritura estudiados y crear una programación utilizando todo tipo de material escrito para fomentar la comprensión del lenguaje oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y la velocidad de denominación desde etapas tempranas ya que esto les ayudará a construir los fundamentos neuropsicológicos en los que se apoye el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Haciendo una relación entre los resultados obtenidos y lo que algunos autores recogidos en la fundamentación teórica concluyen hemos querido añadir algunas argumentaciones teóricas a nuestras conclusiones. En primer lugar,

creemos importante recordar que según Cuetos (2012), a pesar de que los modelos de lectura se hayan elaborado a partir de investigaciones en lenguas opacas como el inglés, se ha comprobado que también son aplicables en lenguas transparentes como el castellano destacando que en éstas se hace un mayor uso de la vía subléxica, en su aprendizaje, y en lenguas con ortografía más opaca se da un mayor se automatiza antes la lectura, comenzando a utilizar la vía léxica. Esto queda reflejado en nuestros resultados ya que se observa un efecto techo en los datos obtenidos en las puntuaciones de precisión lectora tanto en palabras como en pseudopalabras puesto que al encontrarse nuestra muestra de estudio en las primeras etapas del aprendizaje lectoescritor (reconocimiento y decodificación) hacen uso de la vía subléxica y las variaciones no se apreciarían en precisión sino en velocidad lectora y automatización a la hora de leer las palabras, habilidad que irán desarrollando paulatinamente con la práctica.

Como vemos la familiaridad con el material escrito es vinculante al éxito lectoescritor lo que apoya lo beneficioso de disfrutar de una estimulación temprana de la lectoescritura ya que, como se comentó en el marco teórico, las consecuencias de retardar la enseñanza son graves, pues los niños que han sido privados de una estimulación precoz alcanzarán con mucho más esfuerzo y a veces con mucha dificultad, el desarrollo de sus habilidades cognitivas. En contextos de población en riesgo es difícil conseguir una estimulación temprana desde las familias pero podemos compensar ese déficit si conseguimos que el aula sea un entorno rico en cuanto a lectura y escritura se refiere (decoración, libros, etc.) e involucrar a las familias en el aprendizaje de la lectura y la escritura lo antes posible, iniciando el colegio en infantil e incluso en edades previas con talleres o jornadas con familias. Somos conscientes de que este requisito supone un reto en poblaciones sin recursos como la que nosotros seleccionamos pero es muy importante que tanto políticos, directivos de las instituciones educativas como docentes sean conscientes de cuánto puede favorecer un ambiente rico y la implicación de toda la comunidad educativa para cualquier aprendizaje, pero más específicamente a la hora de hablar del aprendizaje lectoescritor.

Podemos decir que las implicaciones generales más destacables que este estudio aporta a la investigación educativa en general y a la investigación del aprendizaje lectoescritor en particular son:

- Para iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito es fundamental haber adquirido buen manejo del lenguaje oral.
- El vocabulario y la familiaridad con el material escrito facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura, por tanto, es muy importante aplicar programas de estimulación temprana del lenguaje oral que traten temas diversos e incluyan imágenes con palabras, programas de cuenta cuentos, jugar a juegos con letras, etc. En contextos de riesgo proporcionar a las familias información y material o comenzar los programas lo antes posible enriqueciendo la escuela y trabajando desde allí lo académico y lo educativo con las familias.
- La velocidad de denominación y la conciencia fonémica son los mejores predictores de éxito lectoescritor, es por ello por lo que se deberían dar a conocer los test PRELEC y RAN a los docentes, orientadores y equipos directivos de los centros educativos para que posean herramientas y elementos de diagnóstico que puedan anticiparse a los problemas de lectura y escritura y hacer que no aparezca, utilizándolos dentro de un programa de corte preventivo en todos los centros educativos. Así como las intervenciones educativas adecuadas, como los ejemplos expuestos en este trabajo.
- El contexto educativo influye de manera relativa en la adquisición de la habilidad lectoescritora ya que sí existen que diferencias significativas en los resultados en las zonas rurales de Bolivia pero no son dichas diferencias tan marcadas entre el resto de centros educativos de zonas urbanas que seleccionamos. Esto es así principalmente por el uso del aymara como lengua materna en las zonas rurales alejadas de las grandes ciudades, lo que nos lleva a la siguiente implicación educativa.
- Las zonas de habla indígena de la población boliviana precisa de más recursos para alcanzar niveles de lectura y escritura en castellano apropiados a la edad de los estudiantes y prevenir así dificultades de

aprendizaje lectoescritor, teniendo en cuenta para ello programas que pretendan acercar el material escrito al alumnado, trabajar la conciencia fonológica y mejorar la velocidad de denominar ya sea de letras, colores u objetos a través de la estimulación y contacto con material gráfico y escrito: cuentos, libros, carteles, etc.

Circunscribiéndonos al ámbito de las relaciones entre las escuelas y las familias, proponemos algunas actuaciones que contribuirían a fortalecer el “clima lector” de los hogares:

- 1) La inclusión en los programas formativos dirigidos a padres y madres de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollar la lectura en los hijos y favorecer el rendimiento académico. La apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa en general, brindando a los padres el acceso a los fondos bibliográficos de los centros.
- 2) La participación de los padres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros, habilitando de este modo un espacio más para la lectura compartida y para la conversación sobre las lecturas realizadas.
- 3) La activación de los factores socioculturales en las familias podría contribuir a la mejora del rendimiento, es decir, al logro de niveles de competencias básicas más altos en el alumnado. No obstante, la comprobación de esta posible relación causa-efecto marca líneas futuras de trabajo, sugiriendo la adopción de diseños cuasiexperimentales apropiados para comprobar los efectos que sobre el rendimiento escolar tienen el incremento del hábito lector y la mejora de las actitudes hacia la lectura promovidos a través de la intervención sobre las familias.

Como síntesis de este capítulo y de la tesis en general vamos a recordar y relacionar los objetivos de estudio planteados en el Capítulo 6 con los resultados obtenidos en el Capítulo 7 para aportar las conclusiones simplificadas en este capítulo.

Teniendo en cuenta que la finalidad general de la investigación es describir predecir y explicar la evolución e influencia de los precursores de lectoescritura en el aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua castellana dentro de la población boliviana, vamos a añadir unas gráficas más visuales que muestran cómo cada variable evoluciona en función de la edad según nuestros datos. Mostraremos en ellas las variables que resultan más interesantes después de todo lo expuesto anteriormente. Para comenzar vamos a recoger la evolución de las tres variables que mejor predicen el éxito lectoescritor según nuestros datos: conciencia fonológica (fonémica y silábica), vocabulario y velocidad de denominación.

Gráfica 8.1. Gráficas con la evolución de la conciencia fonológica, el vocabulario y la velocidad de denominación en función de la edad



Nota: Elaboración propia

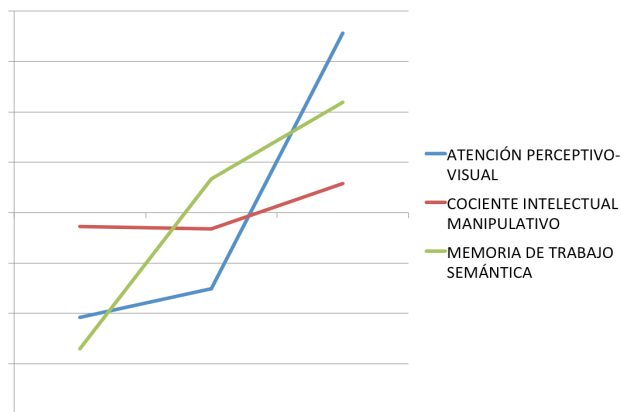
Estas tres gráficas muestran el avance, con la edad, de las tres variables más significativas en nuestro estudio para predecir la lectura de palabras, la lectura de pseudopalabras y la comprensión lectora. Podemos observar cómo el vocabulario es la variable que asciende de manera más rápida y constante, lo que quiere decir que de primero a tercero de primaria esta variable mejora notablemente en la población boliviana y, por tanto, poseen una de las bases para iniciar el aprendizaje lectoescritor. En cuanto a los componentes de la conciencia fonológica estudiados, podemos observar como en las primeras edades estudiadas (6-7 años) ambas se sitúan a la par. Sin embargo, conforme avanza la edad se observa una mejora en la puntuación de conciencia silábica y una cierta estabilidad en las puntuaciones de conciencia fonémica. Cabe

recordar en este punto que la conciencia silábica es más “intuitiva” que la fonémica pero que es ésta última la que más se trabaja en los centros educativos estudiados, por ello, presentan puntuaciones semejantes y un avance dispar en edades más altas. La última de las tres gráficas muestras las tres puntuaciones de velocidad de denominación recogidas en nuestra investigación en la que se ve como va disminuyendo el tiempo que tardan los sujetos en realizar la tarea y, por tanto, cómo mejora la rapidez con la que nombran los elementos en cada prueba. Los resultados en estas pruebas son similares, podemos decir que la mejora es más marcada en la velocidad de denominación de objetos, que en cuanto a la velocidad de denominación de colores se encuentra cierta estabilidad o constancia en la puntuación en las últimas edades estudiadas y que, finalmente, la velocidad de denominación de letras, que es la que más correlaciona con la lectoescritura, experimenta una mejora muy significativa hasta los 7 años aproximadamente y luego sigue mejorando de manera más pausada.

Otras variables de las que podemos describir su desarrollo evolutivo son las variables cognitivas estudiadas: memoria de trabajo semántica, atención perceptivo-visual y cociente intelectual manipulativo. En el gráfico 8.2 se observa el rápido desarrollo evolutivo que a estas edades experimentan dos las variables cognitivas seleccionadas en el estudio (memoria y atención), ambas relacionadas con las funciones ejecutivas las cuáles se siguen desarrollando hasta pasada la adolescencia en la mayoría de los casos. Sin embargo, parecen evolucionar de manera diferente aunque partan y lleguen a puntuaciones similares. La atención experimenta un crecimiento más paulatino hasta los siete años y a partir de ahí mejora de manera exponencial. La memoria de trabajo comienza un desarrollo más explosivo a los seis años, que es cuando comienzan todos los aprendizajes escolares, pero el crecimiento posterior es más ralentizado. Resulta interesante, por otro lado, observar cómo la variable cognitiva Cociente Intelectual Manipulativo presenta unas puntuaciones que se mantienen a lo largo de los años, con leves variaciones, como apoya la fundamentación teórica en esta variable. Estos resultados son los esperados según la teoría previa estudiada.

Gráfica 8.2. Gráficas con la evolución de las variables cognitivas del estudio en función de la edad

EVOLUCIÓN DE LAS VARIABLES COGNITIVAS CON LA EDAD



Nota: Elaboración propia

Para cerrar el apartado de conclusiones vamos a relacionar, no solo el objetivo general con los resultados, como hemos visto con las gráficas, sino también los objetivos específicos con los resultados para dar coherencia a la investigación. Aunque en estos párrafos no entraremos en detalles de las conclusiones porque ya se han visto más arriba.

Nuestro primer objetivo específico fue determinar las variables que predicen éxito y lectura y escritura en las primeras etapas del desarrollo lectoescritura en la población boliviana. Éste objetivo se muestra cuando presentamos las variables de que más predicen el éxito en lectoescritura son vocabulario conciencia fonémica, que está dentro de la conciencia fonológica, velocidad de denominación y familiarización con el material escrito. Para ello se han utilizado el estudio estadístico de regresiones.

El segundo de nuestros objetivos específicos era conocer cómo influye el contexto educativo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, por tanto, hemos determinado, mediante el análisis de varianza en función de centros educativos, que la zona rural de Bolivia tiene muchas más necesidades que las zonas urbanas.

El último objetivo que nos planteamos al principio fue comprobar si la evolución de los precursores de lectoescritura la población boliviana siguen el desarrollo evolutivo avalado por la investigación educativa conocida hasta ese momento. Se ha comprobado que los resultados que nosotros hemos obtenido son semejantes a los que se ha obtenido como resultado en otras investigaciones previas similares en cuanto a variables se refiere.

8.2. Sugerencias de continuación de la investigación y límites de la misma

Como en toda investigación, se pueden encontrar formas de mejorarla y de ella pueden partir otras muchas investigaciones relacionada con la misma línea de investigación. Es por ello que vemos importante señalar qué limitaciones encontramos en nuestro estudio y algunas ideas de cómo se podría continuar el mismo.

Por un lado, se observa que sería interesante y necesaria una adecuada intervención con las familias, para que sepan estimular a sus hijos de modo adecuado. Preparar cursos de formación para familias desde los centros educativos y proponer al Estado y a las Instituciones educativas que sean ellos quienes proporcionen espacios y materiales a las familias. Para ello, sería bueno convenir horarios con los asistentes y, en la medida de lo posible, proporcionar algún refuerzo o beneficio a esas familias para promover la participación, por ejemplo, invitando a las familias a desayunar. Es decir, que sería adecuado preparar un Proyecto de Cooperación al desarrollo dirigido a las familias siempre llegando a ellas a través de los centros educativos porque la educación parte de las familias y una de las conclusiones de nuestro estudio es que si un niño recibe una estimulación temprana adecuada estará familiarizado con el material escrito y eso predice éxito en el aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, podemos mejorar la investigación realizando un estudio longitudinal que permita ofrecer datos sobre la evolución de estos estudiantes en las diferentes zonas analizadas. Esto sería posible tomando más tiempo

para llevarla a cabo y formando a investigadores de Bolivia para que pudieran llevarla a cabo.. Para llevar a cabo esta última idea se podría proponer un Proyecto de Cooperación al Desarrollo con la finalidad de formar a psicopedagogos en último curso o profesores de universidad interesados en investigación para que ellos lleven a cabo la labor de investigación de la mano de otro equipo que lo dirija desde Madrid.

Otra idea interesante para mejorar nuestro estudio sería la de añadir la comprensión lectora y la velocidad o fluidez lectora como variables de estudio. Con este estudio podríamos conocer en qué momento los sujetos llegan a ser “lectores competentes”, podríamos estudiar cada fase y comparar etapas. Sería un estudio más completo pero también más costoso en cuanto a tiempo, esfuerzo, dedicación y materiales.

Algo bastante necesario para la psicometría boliviana sería crear un grupo de investigación con el objetivo de crear pruebas estandarizadas baremadas con población boliviana. Quizás sería bueno preparar un proyecto y presentarlo a editoriales como TEA, EOS o Pearson ofreciéndoles la posibilidad de baremar algunos de las pruebas más utilizadas con población boliviana.

Finalmente, haciendo referencia a las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura de causa ambiental que se encuentran en las zonas rurales de Bolivia podríamos estudiar la plasticidad cerebral para la lectoescritura y los beneficios de la estimulación temprana y el entrenamiento en la misma. También se podría relacionar los resultados encontrados en conciencia fonémica y conciencia silábica con los métodos de enseñanza basados en un modelo global, más en auge en la actualidad educativa de Bolivia.

Como podemos observar, son muchas las ideas y orientaciones que pueden surgir de este trabajo y seguramente existan muchas más sugerencias y limitaciones que no se han recogido en este apartado, pero igualmente nuestra idea de incluir este apartado tiene su fundamento en reflejar que nuestro estudio es el primer paso de un largo camino dedicado a la mejora del nivel

lectoescritor en castellano en poblaciones situadas en contextos de riesgo para el aprendizaje.

8.3. Puntos fuertes del presente estudio

En este apartado queremos resaltar tres ideas claves como puntos fuertes de nuestra investigación.

En primer lugar, recordar como ya hemos ido diciendo que no existen investigaciones de este tipo con población boliviana y, por tanto, de ahí la originalidad e importancia del estudio.

En segundo lugar, es destacable el número de medidas utilizadas englobadas dentro de tres ámbitos: lingüístico, cognitivo, y lectoescritor. Estas medidas comprenden un total de 19 variables que es un número elevado a la hora de realizar estudios descriptivos-correlacionales y predictivos.

Por último, resulta interesante que los resultados reafirmen las conclusiones obtenidas en otras investigaciones sobre lectura y escritura realizadas previamente.

Estas tres ideas muestran lo oportuno de nuestra elección en la temática de la investigación.

CAPÍTULO 9: PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LOS RESULTADOS

Como Psicopedagoga, creo en la investigación educativa y mi motivación es llevarla a cabo con el fin único de mejorar la situación actual desde mi humilde labor. Por tanto, hemos considerado que, un estudio de estas características no queda cerrado si no plasmamos de manera práctica los resultados de la investigación que se pueden aplicar al día a día en el ámbito educativo. Es por ello que hemos creído conveniente añadir un capítulo con dos propuestas o proyectos educativos sustentados desde la base empírica de lo que hemos estado viendo a lo largo de este trabajo y la experiencia docente que tengo.

Por un lado, la clave de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura tenga éxito está en los docentes. Como hemos dicho en capítulos anteriores, no podemos aplicar ninguna innovación en las aulas sin contar con la persona que debe ponerla en práctica. Asimismo, he decidido que la primera propuesta educativa vaya dirigida a ellos, a los docentes que día a día transmiten de la mejor manera posible los contenidos a su alumnado. Es un programa-taller sobre cómo trabajar en el aula la Conciencia Fonológica, ya que como hemos visto tanto en nuestros resultados como en las investigaciones existentes, se considera uno de los precursores más potentes del éxito lectoescritor. Este taller se ha podido aplicar durante el curso 2015/2016 (Febrero de 2016) en un Centro Educativo de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid (CEIP Meseta de Orcasitas), subvencionado por el Centro Territorial de Innovación y Formación de Madrid Capital. Dentro del dossier de contenidos que aparece en el anexo VI se puede ver el resultado final de este taller durante esa aplicación específica.

Por otro lado, durante todo nuestro trabajo de investigación en Bolivia hemos observado cómo no sólo los docentes se interesaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, sino que también los orientadores de los centros y los estudiantes de Pedagogía y Psicopedagogía de la universidad que estaban al tanto de nuestra labor, se interesaban por las

pruebas y por saber evaluar de manera sencilla estos precursores de lectoescritura para hacer una detección e intervención lo más temprana y adecuada posible. Esto nos llevó a concluir que existe una necesidad real de formar a los especialistas de Orientación Educativa en cómo valorar de manera muy sencilla el estado o momento lector en el que se encuentran los estudiantes para poder reforzar las habilidades prelectoras que se detecten más débiles y sigamos potenciando el resto para que fomenten el aprendizaje global de la lectoescritura. Por tanto, hemos elaborado un segundo proyecto educativo de formación a Orientadores y miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Este taller se llevó a cabo de manera presencial en la Universidad Católica San Pablo de Bolivia, en el que asistieron orientadores de centros educativos, alumnado del último curso de Pedagogía y Psicopedagogía y Profesores de la Universidad interesados en el tema. Ésta fue la última actividad realizada antes de finalizar nuestra estancia allí, con valoraciones muy satisfactorias por parte de todos los participantes.

9.1. Proyecto 1: Taller de Conciencia Fonológica: “La Conciencia Fonológica como base de la enseñanza lectoescritora”

9.1.1. Justificación

Partiendo de los resultados obtenidos en nuestra investigación, y teniendo en cuenta las investigaciones educativas sobre precursores de lectoescritura, hemos seleccionado la Conciencia Fonológica como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje lectoescritor. Hay cuatro motivos fundamentales por los que hemos seleccionado esta variable:

- Es el mejor predictor de éxito en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Se puede trabajar antes, durante y después de la adquisición de la lectoescritura.
- Facilita la adquisición del lenguaje escrito.

- Consolida el aprendizaje lectoescritor y ayuda a la automatización de lectura.
- Previene y corrige trastornos específicos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como hemos argumentado en el marco teórico, las consecuencias de retardar la enseñanza de la lectoescritura son graves, pues los niños que han sido privados de una estimulación precoz no alcanzarán nunca el nivel intelectual al que hubieran podido llegar, remarcando la importancia en los efectos positivos de una estimulación temprana. Se recomienda empezar el aprendizaje de la lectura es en la etapa de Educación Infantil, alrededor de los 4 años, ya que en estas edades, el cerebro está realizando gran número de sinapsis, desarrollando gran parte de las conexiones entre neuronas que formarán las principales redes cerebrales. Es, por tanto, en este momento cuando el cerebro, debido a su plasticidad, puede afianzar el aprendizaje, mucho más que en cualquier otra etapa posterior del desarrollo (D’Arcangelo, 2003; Florez-Romero y Arias-Velandia, 2009). Por este motivo, este curso va dirigido principalmente a docentes de Educación Infantil y del Primer Ciclo de Educación Primaria.

9.1.2. Objetivos

- Desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos en toda la edad escolar a través de la formación continua de los docentes del centro.
- Conocer materiales y recursos para trabajar la conciencia fonológica durante toda la etapa de Infantil y Primaria.
- Disponer de un conjunto de actividades para desarrollar la conciencia fonológica en cada nivel.
- Valorar y ser conscientes de la importancia de los precursores de lectura, especialmente de la conciencia fonológica, como habilidades básicas que facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura y previenen las dificultades que puedan surgir en dicho campo.

9.1.3. Contenidos

Este taller consta de cuatro módulos estructurados de la siguiente manera:

MÓDULO 1: BASES TEÓRICAS DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

- La Conciencia Fonológica
- Niveles de Conciencia Fonológica
- La importancia de entrenar la Conciencia Fonológica
- El cerebro y el aprendizaje de la lectoescritura

MÓDULO 2: LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LA ESCUELA

- Los beneficios de “enseñar en común”.
- *Creación de material para el centro*
- Métodos, modelos y técnicas específicas para enseñar a leer y escribir.
- Tipos de actividades de Conciencia Fonológica
- La importancia de la rima y las canciones.
- El acento, la entonación, el ritmo y la pausa lectora.

MÓDULO 3: RECURSOS PARA TRABAJAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL AULA

MÓDULO 4: TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE (TEA) ASOCIADOS A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA.

- Detección y diagnóstico temprano.
- Dificultad en la lectura (dislexia)
- Dificultades en la expresión escrita (disgrafía)
- Intervención escolar en T.E.A. asociados a lectoescritura

9.1.4. Procedimiento de aplicación

- a. Presentación del Proyecto en el Centro Territorial de Innovación y Formación de Madrid Capital

En primer lugar, se elaboró la propuesta educativa como proyecto de formación continua para docentes enmarcado dentro de la necesidad de capacitar al profesorado con estrategias, materiales y conocimientos actuales sobre cómo enseñar a leer y a escribir, ya que siendo un contenido básico de la labor docente desde el inicio de la creación de escuelas, los resultados de los alumnos de los centros educativos no son muy alentadores en esta habilidad. Por ellos, tanto centros educativos como instituciones que promueven la enseñanza abogan por la formación en este campo de estudio tan conocido y desconocido a la vez.

Este proyecto educativo se presentó a la Asesora de Educación Infantil y Primaria del Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) de Madrid Capital, la cual lo presentó a varios centros educativos y el primero que dio respuesta fue el Centro de Educación Infantil y Primaria Meseta de Orcasitas, ya que la Maestra de Audición y Lenguaje del centro había demandado varias veces un curso sobre Conciencia Fonológica pero no habían encontrado quién pudiera impartirlo.

b. Reunión con el Equipo Directivo y la Maestra de Audición y Lenguaje

El siguiente paso fue contactar con el centro educativo. La asesora del CTIF me pasó el contacto de la directora del centro y concretamos una reunión para planificar la formación. En esta reunión se trataron los temas que más preocupaban a los profesores y se llevó a cabo la organización del curso.

c. Inicio del curso

Se concluyó impartir el curso durante el mes de febrero (1, 8, 15, 22 y 29 de febrero de 2016). Los lunes por la tarde de cuatro a ocho de la tarde.

d. Creación de equipos de trabajo

En principio, el taller está preparado para llevarlo a cabo en gran grupo, sobre todo la parte teórica. Únicamente el punto de “creación de materiales para el centro” del módulo 2, se debe organizar por grupos de nivel para poder recopilar material para cada curso.

9.1.5. Destinatarios

Este taller está destinado a todos los profesores de los centros educativos que estén interesados. Sin embargo, podemos decir que por sus objetivos y contenidos está más orientado al profesorado especialista en Educación Infantil, a los maestros de Educación Primaria que imparten clases en primero y segundo y a Maestros Especialistas en Audición y Lenguaje.

9.1.6. Temporalización

Este taller consta de 20 horas presenciales divididas en 5 sesiones de 4 horas cada una. Está planteado para realizarse una vez por semana a lo largo de un mes aproximadamente.

9.1.7. Materiales

Los materiales los podemos dividir en dos tipos: por un lado, los recursos humanos necesarios que simplemente es el formador o docente del curso, y, por otro lado, los recursos materiales que engloban material de escritura (folios, bolígrafos, rotuladores, etc.), libros de texto y cuentos, juegos de mesa (Fonodil, Party adaptado con tareas de conciencia fonológica, dominó silábico, hundir la flota con sílabas, etc.), vídeos, ordenadores, tablets e Internet. Finalmente, se proporciona a los participantes un dossier con todo el material que hemos trabajado en el curso y con el proyecto que entre todo hemos creado con las actividades que han elaborado ellos en los grupos de trabajo. El anexo VI de este documento refleja el dossier entregado a los docentes del CEIP Meseta de Orcasitas en febrero de 2016 tras la realización del curso.

9.1.8. Evaluación y seguimiento

Se plantea una evaluación a tres niveles. En primer lugar, el primer día del taller dedicamos 10 minutos a realizar de manera anónima la Evaluación inicial, para conocer los conocimientos previos, las dudas que presentan hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y las expectativas que tienen con respecto al curso. Para ello proporcionamos el siguientes cuestionario:

EVALUACIÓN INICIAL

Sobre las expectativas

- ¿Qué objetivo/s queréis conseguir tras la realización de este curso?
- ¿Qué materiales, recursos, ideas, ámbitos de trabajo, etc. queréis que se os proporcione en el curso?
- ¿Qué dudas os gustaría solventar en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura?
 - ☐ ¿Cuál es la edad ideal para enseñar la lectura?
 - ☐ ¿Hay que enseñar lectura por un lado y escritura por otro o a la vez?
 - ☐ ¿Qué tipo de letra es el más adecuado?
 - ☐ ¿Cuál es el mejor método?
 - ☐ ¿Hay que utilizar un único programa o test para intervenir o evaluar conciencia fonológica?
 - ☐ ¿Qué conocimiento previo debe tener un niño para poder empezar el aprendizaje lectoescritor?
 - ☐ ¿Qué diferencia hay entre trabajar conciencia fonológica con alumnado con desarrollo normotípico y con los ACNEAEs?
 - ☐ ¿Cómo influye el bilingüismo en el aprendizaje de la lectoescritura?
 - ☐ Otras.....
- ¿Por qué queréis hacer este curso?

Sobre los contenidos

- ¿Qué es la Conciencia Fonológica?
- ¿Por qué es importante entrenar a los niños en Conciencia Fonológica?
- ¿Cómo trabajar la Conciencia Fonológica en el aula?
- ¿Cómo implicar a las familias en el desarrollo la Conciencia Fonológica?
- ¿Qué Trastornos Específicos del Aprendizaje en lectura y escritura creéis que están influenciados por la Conciencia Fonológica?

¡¡GRACIAS!!



En segundo lugar, mediante la observación sistemática en las sesiones se realiza una evaluación continua en función de las actividades que realizamos en el aula y de los materiales que ellos mismo proponen. Se pretende que exista un feed-back mediante ideas constructivas.

Finalmente, se realiza una evaluación final con el objetivo de conocer qué les ha quedado del curso y qué podríamos mejorar para futuras implementaciones. Para ellos, se proporciona el siguiente cuestionario a todos los maestros participantes para que lo rellenen de manera anónima:

EVALUACIÓN FINAL

Sobre las expectativas

- ¿El curso ha alcanzado las expectativas que tenías? ☐ Sí ☐ No ¿Por qué?

- ¿Los materiales proporcionados te han parecido útiles? ☐ Sí ☐ No
¿Cuál/es?

- ¿Se han resuelto las dudas en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura? ☐ Sí ☐ No ¿Qué dudas sigues teniendo?

- ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado?

- ¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado?

- ¿Qué cambiarías, quitarías, añadirías (horario, ponente, contenido, materiales)?

- ¿Recomendarías este curso a otros profesionales? ☐ Sí ☐ No ¿Por qué?

- Puntúa de 0 a 10 el curso en general siendo 0 la puntuación más baja y 10 la más alta.

Sobre los contenidos

- ¿Qué es la Conciencia Fonológica?
- ¿Por qué es importante entrenar a los niños en Conciencia Fonológica?
- ¿Cómo trabajar la Conciencia Fonológica en el aula?
- ¿Cómo implicar a las familias en el desarrollo la Conciencia Fonológica?
- ¿Qué Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectura y escritura creéis que están influenciadas por la Conciencia Fonológica?



Para concluir, se plantea un seguimiento durante el curso en el que se imparte el taller para valorar la aplicación de lo aprendido en el aula. Para ello, se hacen seminarios de dos horas una vez al mes durante lo que queda de curso y se valora el resultado de las actividades elaboradas por ellos mismos y se van modificando en función de las necesidades del alumnado.

9.2. Proyecto 2: Taller de Evaluación, Detección e Intervención de Habilidades Prelectoras

9.2.1. Justificación

Una vez llevada a cabo la investigación con población boliviana, pudimos observar el interés y la necesidad de los especialistas en educación por conocer las pruebas de evaluación de prelectores de lectura y cómo intervenir cada variable para poder mejorar el nivel lector y escritor de sus estudiantes desde edades muy tempranas. Es por ello por lo que se planteó llevar a cabo el siguiente taller de formación utilizando una metodología de aprendizaje cooperativo.

9.2.2. Objetivos

- Conocer cómo prevenir y diagnosticar a edades tempranas posibles dificultades de aprendizaje en la lectoescritura que pueden aparecer en el futuro.
- Comprender el uso de cada prueba de evaluación y cómo se relaciona con la fase de aprendizaje de la lectura en la que se encuentra el niño y la ruta de acceso a la lectura que está utilizando.
- Saber qué variables influyen en el aprendizaje de la lectoescritura y cómo intervenir para mejorar cada una de ellas.

9.2.3. Contenidos

Los contenidos del taller son los siguientes:

- ❖ ¿Quiénes pueden detectar dificultades de aprendizaje?
- ❖ Variables que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura.
- ❖ Instrumentos de evaluación de habilidades prelectoras.
- ❖ ¿Cómo intervenir para mejorar cada una de las variables influyentes?
- ❖ Resultados de nuestra investigación.
- ❖ Evaluación del taller.

9.2.4. *Plan de actuación*

La demanda de la realización de este curso parte de la Universidad, son los expertos en educación (profesores universitarios y orientadores educativos de los centros) los que plantean la realización de un taller en el que se explique cómo se llevó a cabo nuestra investigación y cómo eso podrían aplicarlo ellos en su día a día para poder mejorar la enseñanza de la lectoescritura. Una vez observada la necesidad y el interés, se pensó en cuál era la mejor manera de llevar a cabo el proyecto.

Se organizó en tres tardes de cuatro horas cada una, en horario de seis a diez de la noche para que pudieran asistir el mayor número de participantes tras terminar su jornada laboral.

El material se organizó en carpetas, cada una de esas carpetas contenía toda la fundamentación teórica básica correspondiente a una de las variables a trabajar.

En primer lugar, se presentó el taller y se explicó la teoría que se quería transmitir por parte del formador. En segundo lugar, mediante vídeos y resúmenes estadísticos se contó cómo se llevó a cabo la investigación y los resultados más destacados. En tercer lugar, se les animó a, partiendo de los conocimientos y la experiencia laboral que tenían, intentar rellenar una ficha de trabajo de manera grupal, además de proporcionarles nosotros materiales para hacerla como las pruebas estandarizadas y libros de texto con teoría sobre cada variable. Al azar se sortearon los nombres de las variables entre todos los participantes y éstos se agruparon según la variable que se les había asignado. A todos los participantes se les entregó una tabla de trabajo en blanco (figura 9.1) y se les explicó que únicamente tenían que completar la fila de la tabla correspondiente a la variable que se les había asignado y que debían hacerlo de la manera más completa posible y prepararlo para explicarlo y exponerlo al resto de compañeros en sesiones posteriores. La segunda sesión fue de trabajo en grupo y resolver dudas que iban surgiendo con respecto a la intervención de alguna de las variables dentro del aula.

Figura 9.1. Ficha de trabajo del Taller de Evaluación, Detección e Intervención de habilidades prelectoras

Descripción, evaluación e intervención de las variables que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura				
VARIABLE	DESCRIPCIÓN	SU INFLUENCIA EN LA LECTOESCRITURA	EVALUACIÓN	INTERVENCIÓN
<i>Edad cronológica</i>				
<i>Ambiente Familiar</i>				
<i>Comprensión del lenguaje oral</i>				
<i>Cociente Intelectual Manipulativo</i>				
<i>Vocabulario</i>				
<i>Fluidez verbal</i>				
<i>Velocidad de Procesamiento</i>				
<i>Conciencia Fonológica</i>				
<i>Memoria de Trabajo</i>				
<i>Atención</i>				
<i>Profesor y centro educativo</i>				

Nota: Elaboración Propia

Finalmente, el curso concluyó con una puesta en común de todas las variables que dio como producto un trabajo completo de cómo detectar, evaluar e intervenir cada uno de los precursores de lectoescritura. A modo de resumen de este proyecto, se entregó a cada uno de los participantes la misma ficha de trabajo rellena pero se les advirtió que el trabajo que ellos habían ido realizando durante el curso eran mucho más ricos y completos que este resumen que les entregábamos (figura 9.2), así les animamos a redactar cada uno su parte del trabajo y compartirlo por email con el resto de participantes.

Figura 9.2. Resumen del trabajo final del Taller de Evaluación, Detección e Intervención de habilidades prelectoras

Descripción, evaluación e intervención de las variables que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura				
VARIABLE	DESCRIPCIÓN	SU INFLUENCIA EN LA LECTOESCRITURA	EVALUACIÓN	INTERVENCIÓN
<i>Edad cronológica</i>	Tiempo transcurrido desde el nacimiento hasta el momento de la evaluación. Se mide en años y en meses.	La edad está relacionada con la maduración cerebral, por tanto, cuanto más maduro esté el cerebro mejor predisposición tiene a este aprendizaje.	Calcular su edad en años y meses restando el tiempo que ha pasado desde su nacimiento hasta la fecha de la evaluación.	No podemos hacer que un niño aumente o disminuya su edad cronológica de ninguna manera.
<i>Ambiente Familiar</i>	Relación entre el niño y los miembros que viven con él. Con respecto a estos aprendizajes, conocer si tienen libros, si los leen con él, cuánto tiempo pasan en casa, etc.	La estimulación temprana desde la familia construye unas bases sólidas para el aprendizaje lectoescriptor, si esta estimulación no se da el aprendizaje resultará más complejo.	PRELEC	Realizar escuelas de padres, acercarnos a las familias proporcionándoles materiales, crear una biblioteca de aula donde los niños puedan llevarse cuentos a casa, etc.
<i>Comprensión del lenguaje oral</i>	Capacidad del niño para entender el lenguaje castellano de forma hablada.	No podemos iniciar al niño en la lectura y en la escritura si éste no sabe hablar porque fracasaría y puede causarle frustración y rechazo hacia ese aprendizaje.	TOKEN	Hablar sobre los cuentos, describir imágenes, contar qué hizo el fin de semana, etc. Evitar hablar en otra lengua que no sea el castellano.
<i>Cociente Intelectual Manipulativo</i>	Capacidad para hacer razonamientos lógicos al margen del uso del lenguaje.	A mayor inteligencia mayor facilidad para adquirir el aprendizaje lectoescriptor ya que este está compuesto de elementos arbitrarios.	KBIT	BLOQUES LÓGICOS DE DIENNES Juegos de lógica Dejar que los niños razonen situaciones de la naturaleza
<i>Vocabulario</i>	Cantidad de palabras de un idioma que debe conocer un niño a una determinada edad	A mayor vocabulario mayor facilidad para adquirir la lectoescritura	PEABODY	BIT de inteligencia
<i>Fluidez verbal</i>	Habilidad para hablar de manera oral utilizando un lenguaje rico y completo	A mayor fluidez verbal mejor acceso a la lectoescritura	Dime en un minuto todas las palabras que sepas con P. Ahora con M.	Juego "Alto el lápiz" o "Stop"

<i>Velocidad de Procesamiento</i>	Capacidad de analizar la información que nos llega en el menor tiempo posible	A mayor velocidad de procesamiento mayor comprensión del texto	RAN	Exigir que lean muy rápido, por ejemplo, con carteles que les muestren un corto período de tiempo y ellos tienen que leer.
<i>Conciencia Fonológica</i>	Capacidad para reflexionar, segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral. Existen subtipos de conciencia fonológica: conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fonémica.	Cuanto más se trabaje la conciencia fonológica más fácil les será adquirir el lenguaje escrito	PRELEC	Juegos: Palabras encadenadas, Chanco, Sopa de letras, etc.
<i>Memoria de Trabajo</i>	Proceso psicológico básico del cerebro que permite almacenar, recuperar y manipular una información recibida por las diferentes vías de acceso	A mayor amplitud de la memoria de trabajo más facilidad se tiene para leer y escribir.	THP CORSI RITMOS	Juegos como "La casa del muñeco de palo" Dictados cada vez más rápidos y con más cantidad de palabras por memorizar en cada espacio de tiempo.
<i>Atención</i>	Capacidad de percibir los estímulos relevantes y tenerlos en cuenta en una tarea ya sea visual o auditiva	Cuando un niño es capaz de mantener su atención sobre la tarea que está haciendo facilita la entrada de cualquier aprendizaje	CARAS-R RITMOS	Buscar las 7 diferencias Voy a leer un cuento y cada vez que diga un animal debéis anotarlo y al finalizar la lectura me diréis cuántos animales he nombrado.
<i>Profesor y centro educativo</i>	Profesional de la enseñanza que debe conocer metodologías y herramientas para la enseñanza de la lectoescritura en diferentes contextos y para diferentes tipos de estudiantes.	Cuando más individualizado sea el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, mejor será esta enseñanza. A mayor formación del profesorado mejor enseñanza.	Entrevista	Cursos de formación permanente

Nota: Elaboración Propia

9.2.5. Destinatarios

Como hemos ido describiendo, este taller surge de la necesidad expresada por docentes universitarios y orientadores bolivianos por lo que es a esa población a la que va dirigido. Es decir, es un curso pensado para especialistas en Orientación Educativa.

9.2.6. Temporalización

Este curso-taller se compone de 12 horas de trabajo presencial, dividido en 3 sesiones de 4 horas cada una.

9.2.7 Materiales

Los materiales los podemos dividir en dos tipos: por un lado, los recursos humanos necesarios que simplemente es el formador o docente del curso, y, por otro lado, los recursos materiales que engloban material de escritura (folios, bolígrafos, rotuladores, etc.), libros de texto y pruebas estandarizadas utilizadas en la investigación, material de intervención en el aula como programas específicos (PROLIN, 2013 y LOLE, 2011) y juegos de mesa (Fonodil, Party adaptado con tareas de conciencia fonológica, dominó silábico, hundir la flota con sílabas, etc.), vídeos de la investigación, ordenadores y conexión a Internet. Finalmente, se proporciona a los participantes un dossier con el contenido que hemos trabajado en el curso. El anexo VII de este documento refleja el dossier entregado a los participantes del mismo.

9.2.8. Evaluación

La evaluación de este curso-taller será únicamente de tipo final porque es un curso muy corto y continuo en el tiempo, por lo que es prioritario desarrollar los contenidos y actividades centradas en el aprendizaje que pretendemos conseguir más que conocer los contenidos previos o en hacer un seguimiento o feed-back diario. Lo que sí se ha elaborado para este curso es una evaluación

final para conocer en qué debemos mejorar en futuras aplicaciones del mismo. A continuación, podemos ver dicho cuestionario de evaluación final:

EVALUACIÓN DEL TALLER

Esta evaluación es anónima, es decir, que no hay que poner el nombre. El objetivo es poder mejorar en próximos talleres. A continuación, os planteamos unas preguntas sencillas sobre el mismo y os dejamos un espacio para que expreséis vuestras opiniones.

- Puntúa el taller de 0 a 100: _____
- ¿Ha cumplido las expectativas que tenías? ☐ Sí ☐ No ☐ En parte
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?

- ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

- ¿Qué cambiarías?

- ¿Qué añadirías?

- ¿Qué quitarías?

- ¿En qué crees que desde la universidad se puede ayudar a las unidades educativas?

- Si hay algo más que quieras añadir, por la parte de atrás de la hoja tienes un espacio para escribir lo que quieras...



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J. y Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational review and research*, 11, 253-275.
- Abadzi, H. (2008) Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Abu-Rabia, S. (1997). Verbal and working memory skills of bilingual Hebrew-English speaking children. *International Journal of Psycholinguistics*, 13, 1, 25- 40.
- Ackerman, P. y Dykman, R. (1993). Phonological processes, confrontation naming, and immediate memory in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 597-609.
- Adams, M. J. (1979). Models of Word recognition. *Cognitive Psychology*, 11, 133-176.
- Adams, M. J. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Adams, M. J. (1990) Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge: MIT Press.
- Adams, M. J. (1997). The Great Debate: Then and Now. *Annals of Dyslexia*, 47, 265 – 276.
- Adams, M. J. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Adams, M.J., Foorman, B. R., Lundberg, I. y Beeler, T. (1997) Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Adrián, J.; Alegria, J.; y Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30, 329-353.

- Aguado, G., Ripoll, J.C. y Domezain, M.J. (2003). *Comprensión del lenguaje*. Madrid: Entha.
- Aguado, G., Ripoll, J.C., Zazu, J. y Saralegui, B. (2007) *La comprensión lectora en alumnos de educación primaria y de educación especial. Estudio experimental y materiales* En J.N. García (Ed.), *Dificultades del desarrollo: aplicaciones de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 2, 96-105.
- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcala, A., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22, 3, 436-442.
- Aidinis, A. y Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing*, 14 (1-2), 145 - 177.
- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300.
- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2006). Who are the young children for whom best practices in reading are effective? An experimental and longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 414–431.
- Al Otaiba, S.; Puranik, C. S.; Rouby, D. A.; Greulich, L.; Sidler, J. y Lee, L. (2010) Predicting Kindergarteners' End-of-year Spelling Ability Based on their Reading, Alphabetic, Vocabulary, and Phonological Awareness Skills, as well as Prior Literacy Experiences.
- Alameda, J.R. y Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (2006) Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Alegría, J. (2012). Las dificultades de aprendizaje: Un análisis de la dislexia y sus implicaciones para la evaluación y la intervención. En J. Navarro, Ma.Ta Fernández; F.J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Alegría J. y Mousty, P., (2004). Les déficits phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*, 3, 259-271.
- Alegría, J. y Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lectura. En L.Rieben y C. Perfetti. (Eds.), *L'apprenti lectura* (pp. 173-196). Paris: Delachaux y Niestlé.
- Alegría, J., Marín, J., Carrillo, M. y Mousty, P. (2003). Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique: comparaison entre le français et l'espagnol. En M.N. Romdhane, J.E. Gombert y M. Belajouza (Eds.). *L'apprentissage de la lectura. Perspective comparative interlangues*. Rennes Presses. Universidad de Rennes.
- Alegría, J., Pignot, E. y Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10, 451 - 456.
- Alexander, A.W., Andersen, H.G., Heilman, P.C. y Voeller, K.K. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41, 193 – 206.
- Alfaro, I. (2001). *Posibilidades diagnósticas del análisis de errores en lectura oral*. Trabajo de investigación a Cátedra de Diagnóstico en Educación: Universidad de Valencia.
- Alfonso, S. G., Deaño, M. D., Almeida, L.S., Conde, A. R. y García-Señorán, M.

- (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24, 4, 573-580.
- Alida Flores, C. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7, 1, 69- 79.
- Allington, R (1983). Fluency: The neglected reading goal in reading instruction. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Allington, R. L. (1984). Content, coverage, and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85–96
- Alloway, T. (2009). Working memory, but Not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 2, 92-98.
- Allport, D. (1979). Word recognition in reading: a tutorial review. En P. Kolars, H. Bouma y M. Wrolstad (Eds.) *Processing of visible Language*, Vol 1, Nueva York, Plenum Press.
- Allport, D. y Funell, E. (1981). Components of the mental lexicon. *Philosophical transactions of the Royal Society de Londres*. 295, 397-410.
- Álvarez, C. Carreiras, C y De Vega, M (1992). Estudio estadístico de la ortografía castellana. La frecuencia silábica. *Cognitiva*, 4, 75-105.
- Álvarez, L., González-Pineda, J.A., Núñez, J.C. y Soler, E. (1999): Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, L. y Soler, E. (2001). *¡Ya entiendo... con hipertexto!* Madrid: CEPE.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001a). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents (guidelines)*. Rockville, MD.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001b). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading*

and writing in children and adolescents (position statement). Rockville, MD.

Amtmann, D.; Abbott, R. y Berninger, V.W. (2008). Identifying and predicting classes of response to explicit phonological spelling instruction during independent composing. *Journal of learning disabilities*, 41(3), 218-234.

Anderson T.H. (1980). Study strategies and adjunct aids. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds). Theoretical issues in Reading comprehension. Hillsdale: N.J. Erlbaum.

Anderson, J.R y Bower, G.H. (1973). Human Associative Memory. Washington: Winston and Sons.

Anderson, R. (1977). Schema-directed processes in language comprehension. *Technical Report*, 50. Urbana, I11: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Anderson, R.C y Shifrin, Z. (1980). The meaning of words in context. En R. Spiro, B.Bruce y W.Brewer (Eds.). Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale: N.J. Erlbaum.

Andreewsky, E. y Seron, X. (1975). Implicit processing of gramatical rules in a classical case of agrammatism. *Cortex*, 11, 379-390.

Andrés, L., Urquijo, S., Navarro J. y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 1, 129-140.

Anthony, J. y Lonigan, C. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 1, 43–55.

Apaza, I. (2014) La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia. *Revista de Estudios Bolivianos* (20) pp. 33-41. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.

- Aram, D.M. Rose, D.F y Horwitz, S.J. (1984). Hyperlexia: Developmental reading without meaning. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds.). *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.
- Ardila A (1998). Semantic paralexias in Spanish language. *Aphasiology*, 12, 885-900.
- Ardila, A. (1991). Errors resembling semantic paralexias in Spanish-speaking aphasics. *Brain and Language*, 41, 437-445.
- Ardila, A., Rosselli, A., y Pinzon, O. (1989). Alexia and agraphia in Spanish-speakers. En A. Ardila and F. Ostrosky-Solis (Eds.) *Brain organization of language and cognitive processes*. Nueva York: Plenum Press.
- Arnáiz, P. y Ruíz, S. (2001). *La lectoescritura en Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P., Castejón, J.L. y Ruiz, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectoescritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 189-208.
- Arnqvist, A. (1990). Phonemic awareness in preschool children: A training study. *Uppsala Psychological Reports* (no423). Uppsala, Sweden: Uppsala University, Department of Psychology.
- Aro, M. y Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621-635.
- Asbury, C. A. (1974). Selected factors influencing over and underachievement in young school-age children. *Review of Educational Research*, 44 (4), 409-428.
- August, Diane y Shanahan, Timothy (2006). *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/Executive_Summary.pdf.
- Awaida, M. y Beech, J.R. (1995). Children's lexical and sublexical development while learning to read. *Journal of Experimental Education*, 63, 2, 97-113.

- Babayigit, S. y Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30, 394–413.
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. (2009). *Memory*. Hove/New York: Psychology Press.
- Baddeley, A. y Wilson, B. (1988). Comprehension and working memory: A single case neuro psychological study. *Journal of Memory and Language*, 27, 479-498
- Baddeley, A.; Gathercole, S. y Papagano, C. (1998). The phonological loop as a lenguaje learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- Badian, N. A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 87-100.
- Badian, N. A. (2000). *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore: York Press.
- Badian, N. A. (2005). Does a Visual-Orthographic Deficit Contribute to Reading Disability? *Annals of Dyslexia*, 55, 1, 28-52.
- Badian, N. A. (1997). Dyslexia and the double deficit hypothesis. *Annals of Dyslexia*, 47, 69–87.
- Baker, L., Fernández-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (1998). Home Experiences Related to the Development of Word Recognition. En J.L. Metsala, & L. C. Ehri, *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 263-284). Mahwah, N. Jersey: Earlbaum Publishers.
- Ballesteros, S. (2010). *Psicología de la memoria*. Madrid: Ed. Universitas.
- Barbosa, A. H. (2004). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México DF: Editorial Pax México,
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a society: social psychological analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Barbosa, A. H. (2004) *Cómo enseñar a leer y a escribir*. México DF: Editorial Pax México.
- Baroccio, R. y Hagg, C. (1999). *Enseñanza Inicial de la lectoescritura*. México: Universida de México.
- Beach, S. A. y Young, J. (1997). Children's development of literacy resources in kindergarten: A model. *Reading Research and Instruction*, 36, 241-265.
- Bear, M.F., Connors, B.W. y Paradiso, M.A. (2000). *Neurociencia. Explorando El Cerebro*. Barcelona: Masson
- Beltrán, J., López-Escribano, C., y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y M. Moreno (Eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje.
- Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Coord): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y de escritura* (pp. 253-289). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berends, E. y Reitsma, P. (2006). Remediation of Fluency: Word Specific or Generalised Training Effects? *Reading and Writing*, 19, 221-234.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth and eye. *Topics in Language Disorders*, 20, 4, 65-84.
- Berninger, V. W. (2001). *Process assessment of the learner (PAL) test battery for reading and writing*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Berninger, V. W. y Amtmann, D. (2003). Preventing griten expresión disabilities through early and continuing assesment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into Practice. En H.L. Swanson, K.R. Harris y S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. Nueva York: Thee Guildford Press.

- Berninger, V. W. y Swanson, H. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En J. Carlson (Series Ed.)
- Berninger, V. W., Abbott, R., Abbott, S., Graham, S. y Richards, T. (2002). Writing and Reading: Connections between Language by Hand and Language by Eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 1, 39-56.
- Berninger, V. W., Abbott, R., Thomson, J., y Raskind, W. (2001), Language phenotype for reading and writing disability: A family approach. *Scientific Studies in Reading*, 5, 59-105.
- Berninger, V. W., Vaughn, K.; Abbott, S.; Rogan, L.; Brooks, A.; Reed, E. et al. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.
- Berninger, V., Yates, C. y Lester, K. (1991). Multiple orthographic codes in reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 3, 2, 115-149.
- Berninger, V.W. (1999). The write staff for preventing and treating disabilities. *Perspectives*, 25, 2.
- Bernstein, B. (1975). Class, codes and control. London: Routledge and Kegan.
- Besner, D., Twilley, L., McCan, R. y Seergobin, K. (1990). On the association between connectionism data: Are a few words necessary? *Psychological Review*, 97, 432 - 446.
- Betancourt, P. J. (2004). *El enfoque del trabajo preventivo como elemento facilitador para elevar la calidad del proceso de aprendizaje. V seminario Nacional para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Biggins, C. y Uhler, S. (1978). Is there a workable word decoding system? *Reading Improvement* 15, 47-55.
- Birnbaum, J. y Emig, J. (1983). Creating minds, created texts: Writing and reading. En R.P. Parker y Frances A. Davis (Eds.), *Developing Literacy*.

Newark, Del.: IRA.

Bishop, A. y League, M. B. (2006). Identifying a multivariate screening model to predict reading difficulties at the onset of kindergarten: A longitudinal analysis. *Learning Disability Quarterly*, 29, 235–252.

Bishop, D.V. y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Marcombo - Boixareu Universitaria.

Bisquerra, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blachman, B. (1994). What We Have Learned From Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading, and Some Unanswered Questions: A Response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287 - 291.

Black, J. (1985). An exposition on understanding expository text. En B. Britton y J. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 249-267). Nueva York: Hillsdale, N.J.LEA.

Blair-Larsen, S. y Williams, K. (1999). *The balanced reading program*. Newark, USA: International Reading Association.

Block, C. C. y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.

Bloom, B. J. (1978). *All our children learning*. New York: McGraw Hill.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Helt.

- Borsotti, (1993). Sociedad rural y educación y escuela en América Latina. Biblioteca de cultura pedagógica.
- Borzone de Manrique, A. M., & Rosemberg, C. (1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de educación*.
- Bosman, A. M., y Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. En C. A. Perfetti, L. Rieben, y M. Fayol, (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp.173-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture. London: Sage.
- Bowers, P, Sunseth, K., y Golden, J. (1999). The route between rapid naming and reading progress. *Scientific Studies of Reading*, 3, 1, 31-54.
- Bowers, P. (1995). Tracing symbol naming speed's unique contributions to reading disabilities over time. *Reading and Writing*, 7, 1-28.
- Bowers, P. y Newby-Clark E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. *Reading and Writing*, 15, 1-2, 109-126.
- Bowers, P. y Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69–85.
- Bowey, J. A. y Muller, D. (2005). Phonological recoding and rapid orthographic learning in third-graders' silent reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 203-219.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981) La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educative y las contradicciones de la vida económica. México: Siglo XXI.
- Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection, *Nature*, 301, 419-421.

- Bradley, L. y Bryant, P. E. (1985). Bryant and Bradley reply. *Nature*, 313, 74.
- Bradley, L., y Bryant, P. E. (1985). Rhyme and Reason in reading and spelling. RARLD Monographs, 1, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brady, S. A. y Shankweiler, D. (Eds.) (1991) Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman. Hillsdale, NJ: LEA.
- Bransford, J. y Franks, J. (1971). The abstractions of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2, 330-350.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21 (4), 32-43.
- Bravo, L. (1995). A four year follow-up study of low socioeconomic status, Latin American children with reading difficulties. *International Journal of Disability, Development, & Education*, 42(3), 189–202.
- Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, No 28, 165-177.
- Bravo, L. (2004) La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (1), 21-32.
- Bravo, L. (2004). La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. *Revista Digital Umbral* 2000, 14.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., & Pinto, A. (1994). El efecto lectura inicial y rendimiento escolar básico. *Boletín de Investigación Educacional*.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002a). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé*, 11,

175-182.

- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002b). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 156-171.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura: El Segundo Año básico. *Psyche*, 12, 29-36.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 1, 9-20.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Shynchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Brown, A.; Palincsar, A. y Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. En U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children: New perspectives* (pp.105-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. y Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological deficits. *Developmental Psychology*, 28, 5, 874 - 886.
- Bruner J., Olven, R. y Greenfield, P. (1966). *Studies in cognitive growth*. Nueva York: Wiley.
- Bruner, J. (1978). Learning the mother tongue. *Human Nature*, September, 42-49.

- Bruner, J. (1995): Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Brunet, J. y Défalque, A. (1989). Técnicas de Lectura Eficaz. Madrid: Bruño.
- Bruning, R.; Schraw, G.; Ronning, R. y Norby, M. (2005) Psicología cognitiva y de la instrucción. España: Pearson Prentice Hall.
- Brunswickn, N., McCrory, E. Price, C.J., Frith, C.D. y Frith, U. (1999).Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics. A search of Wernicke's Wortschatz? *Brain*, 122, 1901-1917.
- Bryant, D., Peisner-Feinberg, E. y Clifford, R. (1993). *Evaluation of public preschool programs in North Carolina*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Center, University of North Carolina.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they do not read. En U.Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp.355-370). London: Academic Press.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1983). Psychological strategies and the development of reading and writing. En M. Martlew (Eds.), *The Psychology of Written Language* (pp.185-221). Chichester: J.Wiley.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998) Problemas infantiles de lectura. Madrid: Alianza.
- Bryant, P., MacLean, M., Bradley, L. y Crossland, J. (1990): Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to reading. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Burgess, S. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading*

and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15, 709 – 737.

- Burns, M., Griffin, P. y Snows, C. (1999). *Starting out right. A guide promoting children's reading success*. WDC, USA: National Academic Press.
- Burt, J.S. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading*, 29, 4, 400– 417.
- Bus, A., Van Ijzendoorn, M. y Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Butler, S.R., Marsh, H.W., Sheppard, M.J., y Sheppard, J.L. (1985). Seven years longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 3, 349-361.
- Butterfield (Vol. Ed.), *Advances in cognition and educational practice: Vol.2. Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Button, K., Johnson, M. y Ferguson, P. (1996). Interactive writing in a primary classroom. *The reading teacher*, 49 (6), 446-454.
- Byrne, B. (1992): Studies in the unbiased acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses, and data. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman (eds.), *Reading Acquisition* (pp.1-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. y Ashey, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response, *Journal of Educational Psychology* 92: 659-667.
- Caballeros Ruiz, Z.; Sazo y Gálvez Sobral (2014). El aprendizaje de la lectura y

la escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48, 2.

Cajías, M. y Talavera, M^a L. (2014) Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez del 20 de Diciembre de 2012. *Revista Estudios Bolivianos*, 20, 165-200. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos

Calderón, R. (2009) Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre. Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909), Carrera de Historia, FHCE, UMSA, La Paz.

Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.

Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A. y Sebastián, E.(1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Callhoon, M.B., Fuchs, L.S. y Hamlett, C.L. (2000). Effects of computer- based test accommodations on mathematics performance assessments for secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quaterly*, 23, 271-282.

Camilli, G.; Vargas, S. y Yurecko, M. (2003). Teaching Children to Read: The fragile link between science and federal education policy.

Campos, Santacana y Nebot. (2006). La escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/323/1/149.pdf>

Canessa, A. (2006) Minas, mote y muñecas. Identidades e indigeneidades en Larecaja. La Paz: Mamahuaco.

Cano, F. (1997). Ideas de los padres respecto al aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 23-35.

- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9, 1, 3-14.
- Caravolas, M. (2006). Learning to spell in different languages: How orthographic variables might affect early literacy. En R. M. Joshi y P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 497-512). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caravolas, M., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Caravolas, M., Violin, J. y Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and less consistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139.
- Carlisle, J.F., Beeman, M.M., Davis, L.H. y Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 4, 459-478.
- Cármena, G. y Sánchez, B. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*, [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Carnine, D. W., Kameenui, E. J. y Coyle, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19, 188-204.
- Carreiras, M.; Álvarez, C. y De Vega, M. (1993). Syllable frequency and visual word recognition in Spanish. *Journal of Memory and Language*, 32, 766-780.
- Carrell, P. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 2, 81-92.

- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Carrillo, M. y Carrera, C. (2001). *Programa de habilidades metafonológicas*. Madrid: CEPE.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Cide.
- Carrillo, M. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.
- Carrillo, M., Calvo, A. y Alegría, J. (2001) *El inicio del aprendizaje de la lectura en la educación infantil*. Madrid: Santillana- Servicios Educativos.
- Carrillo, M., Sánchez, J., Romero, A. y López, J. (1990). Evaluación de la conciencia fonológico-silábica en niños de 4 a 7 años. *Comunicación presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*. Valencia, Abril.
- Carroll, W.D. (2008). *Psychology of language*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text. *Journal of Reading Behavior*, vol. 26.
- Casalis, S. y Louis-Alexandre, M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 303-335.
- Casanova, P. F., García, M. C., De la Torre, M. J. y Carpio, M. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.I.
- Casillas, A., & Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como

predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 2, 245-259.

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Hurope.

Cassany, D. (2001). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassar, M. y Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, 631-644.

Castle, J.; Riach, J. y Nicholson, T. (1994). Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program. *Journal of Educational Psychology*, 86, 350-359.

Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. y Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 6, 509-524.

Catts, H.W., Fey, M. E., Zhang, X., y Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.

Cavanaugh, C. L., Kim, A., Wanzek, J., y Vaughn, S. (2004). Kindergarten reading intervention for at-risk students: Twenty years of research. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2 (1), 9-21.

Chafe, W. y Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En Horowitz, R. y Samuels, J (Eds), *Comprehending oral and written language* (pp.83-113). Nueva York: Academic Press.

Chafouleas, S., Lewandowski, L., Smith, C. y Blachman, B.A. (1997). Phonological awareness skills in children: Examining performance across tasks and ages. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 15 (4), 334 - 347.

- Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Chall, J., Jacobs, V. y Baldwin, L. (1990). *The reading crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, Jeanne S. (1987). Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning. En M. G. McKeown y M. E. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 7-17). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chard, D., Vaughn, S. y Tyler B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Chard, D., Vaughn, S., y Tyler, B (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Chávez, C. (2003) Guido Villa Gómez en tres perfiles. Sucre: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Chevalier, A. y Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10 (2), 165-181.
- Chomsky, E (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 369-399.
- Christensen, C.A. (1997). Onset, rimes, and phonemes in learning to read. *Scientific Studies of Reading*, 1, 4, 341-358.
- Cirino, P., Israelian, M., Morris, M. y Morris, R. (2005). Evaluation of the Double-Deficit Hypothesis in College Students Referred for Learning Disabilities. *J. of Learning Disabilities*, 38, 1, 29-44.
- Cisero, C. y Royer, J. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20,

275– 303.

- Clarke, B. y Shinn, M. (2004). A preliminary investigation into to identification and development of early mathematics curriculum-based measurement. *School Psychology Review*, 33, 234–248.
- Clay, M. M. (1992). *The early detection of reading difficulties* (2nd ed.). Auckland, NZ: Heinemann.
- Clemente Linuesa, M. (2008) *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Coe, J., Prelock, P. y Lipson, M. (2005). Language and literacy: The scope of practice of school-based speech-language pathologists in Vermont public schools. En http://www.speechpathology.com/articles/article_detail.asp?article_id=250.
- Cohen, R. (1982). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?*. Temas de educación preescolar. Madrid: Cancel, S.A
- Cohen, R. y Gilabert, H. (1986). *Decouvert et apprentissage du langage écrit avant sixans*. Paris: P. UF.
- Coleman, J. S. (1966). Equality of educational opportunity study. Washington: Government Printing Office.
- Coleman, J.S. Capbell, E., Hobson, C.J., McPatland, J., Mood, A., Weinfield, F. Y York, R.L., (1966). Equality of Educational Opportunity, Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- Colomina, M. (2004). *Creecer entre líneas. Materiales para el fomento de la lectura en ESO*. Ciudad de Mexico: Praxis.
- Coltheart, M.(1978). Lexical Access in Simple Reading Task. En Underwood G. (eds.): *Estrategies of Information Processing*. New York: Academic Pres.

- Coltheart, M.; Curtis, Atkins, y Haller. (1993). "Models of reading aloud: Dual-route and parallel distributed processing approaches", en: *Psychological Review*,
- Coltheart, M. (1980). Iconic memory and visible persistence. *Perception and Psychophysics*, 27, 183-228.
- Coltheart, M. y Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: Evidence of dual route models of reading. *Journal of experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1197-1211.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Ziegler J. y Langdon, R. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Comeau. L., Cormier, P., Grandmaison, E. y Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29-43.
- Comellas, M. (2009). Familia y escuela: compartir la educaciòn. Barcelona: Graò.
- Commission of Chronic Illness (1957). *Chronic illness in the United States (Vol. 1)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Compton, D. L. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 3, 219-259.
- Compton, D. L. (2003). Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and growth in decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 225-239.
- Conlon, E. G., Zimmer, M. J., Creed, P. A. y Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent Reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 11-32.
- Conrad, N. y Levy, B. (2007). Letter processing and the formation of memory representations in children with naming speed deficits. *Reading and*

Writing, 20, 201-223.

Consejería de Educación (2006). El modelo de evaluación de diagnóstico de Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía.

Consejo de población para el desarrollo sostenible-CODEPO & Instituto de Investigación para el desarrollo-IRD (2005) El Alto: Desde una perspectiva poblacional. Bolivia Punto & Imagen: Pando.

Contreras, M. (1999) Reformas y desafíos de la educación en Bolivia en el Siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea. La Paz: Harvard Club de Bolivia.

Conway, A., Moore, A. y Kane, M. (2009). Recent trends in the cognitive neuroscience of working memory. *Cortex*, 45 (2), 262-268.

Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I., Katz, L. y Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.

Costa, J. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. Análisis y Modificación de Conducta.

Cowie, R., Douglas-Cowie, E. y Wichmann, A. (2002). Prosodic characteristics of skilled reading: Fluency and expresiveness in 8-10 years old readers. *Language and Speech*, 45, 47-82.

Crowder, R.G. (1985). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Alianza.

Cuadrado, I. (2008). *Psicología de la instrucción: fundamentos para la reflexión y práctica docente*. París: Ed. Publibook.

Cuadro, A. y Costa, D. (2009). *Evaluación del nivel lector (Manual técnico del Test de Eficiencia Lectora)*. Uruguay: Ed. Prensa Médica Latinoamericana.

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.

- Cuetos, F. (2012) *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2013). *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F., Valle, F. y Suárez, M.P. (1996). A case of phonological dislexia in Spanish. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 1-24.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429–444.
- Cunningham, A. E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. y Share, D. L. (2002). Orthographic learning during reading: examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185-199.
- D'Esposito, M. (2007). From cognitive neural models of working memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 362,761-772.
- D'arcangelo, M. (2003). On the mind of a child: a conversation with SaDilly S haywitz. *Educational Leadership*, 60, 7, 6-10.
- Da Fontoura, H. y Siegel, L. (1995). Reading, syntactic, and memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- Dahl, P. (1979). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. En J. Button, T. Lovitt, y T. Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp.33-65). Baltimore: University Park Press.
- Daneman, M. y Carpenter, P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin English. Defior, S. (1990). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de*

- Davies, R y Cuetos, F. (2005). Evidence of acquired dyslexia in Spanish: A review and some observations on a case of deep dyslexia in Spanish. *Behavioral Neurology*, 16, 85-101.
- Davies, R., Cuetos , F. y González- Seijas, R. (2007). Reading development in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*: 57, 179-198.
- Dávila, B. & González Seijas, R. M. (2013) Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en lectoescritura en Educación Infantil. Tesis Doctoral. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- De Jong, P. y Share, D. L. (2007). Orthographic learning during oral and silent reading. *SSSR Journal*, 11, 55-71.
- De Jong, P. y Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- De Jong, P. y Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77.
- De Jong, P. y Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22-40.
- De la Calle, A. M.; Aguilar, M. y Navarro, J. J. (2016) Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia de la UCLM*, 1, p. 22-41.
- De la Cruz, M. V. (1999). ECL 1 y 2 Evaluación de la comprensión lectora. Madrid: Ed. TEA.
- De la Torre, M., Guerrero, D., Conde, I. y Claros, R. (2002). *Komunika*.

Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico. Málaga: Aljibe.

- De Mier, M., Borzone, A.M. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista de Neuropsicología Latinoamericana*, 4, 1, 18-23.
- De Partz, M. (1986). Re- education of a deep dyslexic patient: rationale of the method and results. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 149-177.
- De Renzi, E. & Vignolo L. A. (1962) Token Test: a sensitive test to detect disturbances in aphasics. *Brain* (85) pp: 665-678.
- De Renzi y Vignolo, (1978) Test de Seguimiento de Instrucciones Orales (TOKEN) Madrid: Indepsi-Editorial Biopsique.
- De Renzi, E. & Faglioni, P. (1978) Normative data and screening power of a shortened versión of the Token Test. *Cortex* (14) pp:41-49.
- De Vega, M. (1984). Introducción a la Psicología cognitiva. Madrid: Alianza Psicología.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, M., y Alonso-Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y Comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- De Vega, M., Díaz, J.M. y León, I. (1999). Procesamiento del discurso. En M. De Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- DeBruin-Parecki, A. (2003). Evaluating adult/child interactive reading skill. In A. DeBruin-Parecki & B. Krol-Sinclair (Eds.), *Family literacy: From theory to practice* (pp. 282-302). Newark DE: International Reading Association.

- Deeney, T., Wolf, M. y Golberg, A. (2001). I like to take my own sweet time: case study of a child with rapid naming deficits and reading disabilities. *The Journal of special Education*, 35, 3, 145-155.
- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67, 91-114.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 9 – 63.
- Defior, S. (1997). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Defior, S. (1998). Metafonología: prevenir y remediar las dificultades de lectoescritura. *Edetania*, 14, 41 – 56.
- Defior, S. (2003). Habilidades mentales aprendidas y/o enseñadas: el caso del lenguaje. En L. Herrera Torres, O. Lorenzo Quiles, M.C. Mesa Franco y I. Alemany Arrebola (Coord.) *Intervención Psicoeducativa: Una perspectiva multidisciplinar* (pp.197-210). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant, y T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy*, (pp. 631-649). London: Academic Press.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 3, 333-345
- Defior, S. Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez, G., Serrano, F. (2007). *LEE - Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Ed. Paidós

- Defior, S. y Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M. N. Rondhane; J. E. Gombert y M. Belajonza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 1, 2-13.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11, 79-94.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299- 320.
- Defior, S., Gallardo, J. R., y Ortúzar, R. (2003). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo. Niveles 1 y 2*. Archidona: Aljibe.
- Defior, S., Serrano, F. y Herrera, L. (2005). Habilidades de análisis y síntesis fonémica: su evolución y relación con la lectoescritura. *Comunicación en el XXIII Congreso Internacional AESLA "Aprendizaje y uso del lenguaje en la sociedad de la información y la comunicación"*. Palma de Mallorca, marzo 2005.
- Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E. Díez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp.339- 347). Oviedo: ICE Monografías Aulas Abierta.
- Defior, S.; Gallardo, J.R.; Ortúzar, R. (2003) *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo. Nivel I y II*. Archidona: Aljibe.

- Denckla, M.B. y Rudel, R.G. (1976). Rapid automatized naming: Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Denckla, M. y Cutting, L.E. (1999). History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 49, 29 - 42.
- Denckla, M. y Rudel, R. (1974). Rapid “automatized” naming of pictured objects, colors, setter and number by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.
- Denckla, M. y Rudel, R. (1976a). Naming of object drawing by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3, 1-15.
- Denckla, M. y Rudel, R. (1976b). Rapid “automatized” naming (R.A.N.):Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471 - 479.
- Denckla, M.B. y Rudel, R.G. (1976). Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Deno, S. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219 - 232.
- Denton, C.; Hasbrouck, J.; Weaver, L. y Riccio, C. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21, 335–352.
- Deslandes, R., Potvin, P. y Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34 (2), 135-153.
- Dewitz, P. y Dewitz, P.K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56, 422-435.

- Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C., Spinelli, D. y Zoccolotti, P. (2005). Rapid naming, no cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language. *Child Neuropsychology*, 11, 349-361.
- Díaz Fuentes, Osses Bustingorry y Muñoz Navarro, (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 3: 111-128
- Dickinson, D. K. y Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Dickinson, D. K., y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The Multiple Origins, Skills and Environmental Support of Early Literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 186-202.
- Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. En C. Daiute (Ed.), *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*, 61 (pp. 67-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Díez, J. J. (1998). Familia-escuela: una relación vital. Madrid: Narcea.
- disabilities. [Electronic version]. *Mathematics Teacher*, 96 (9), 622-624.
- Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*,
- Diuk y Ferroni (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo?, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP.
- Diuk, B. (2007). El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso. *PSYKHE*, 16, 1, 27-39

- Diuk, B. y Borzone, A. (2006). Las estrategias tempranas de escritura de palabras. Análisis del patrón de aprendizaje en niños de diferente sector social de procedencia. *Revista Irice*, 19, 19-37.
- Diuk, B., Borzone, A., Sánchez, V. A. y Ferroni, M. (2009). La Adquisición de Conocimiento Ortográfico en Niños de 1er a 3er Año de Educación Básica. *Psyche*, 18, 1, 61-71.
- Dixon, M., Stuart, M., Masterson, J. (2002). The relationship between phonological awareness and the development of orthographic representations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 295-316.
- Doman, G. (1978). *Cómo enseñar a leer*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Domínguez, A. B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.
- Domínguez, A. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171- 181.
- Domínguez, A.B. (1992). *La enseñanza de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Programas para la Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Domínguez, A.B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- Donoso, V. (1946) Filosofía de la educación boliviana. Buenos Aires: Atlántida, S. A.
- Dowhower, S. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 165-175.

- Downing, J. (1963). Is a Mental Age of six Essential for Reading Readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.
- Downing, J. y Thackray, D. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dressler, C. and Kamil, M.L. (2006). First- and Second-Language Literacy, En D. August y T. D. Shanahan, (Eds.) *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the national Literacy Panel on Language Minority Children and Youth* (pp 197-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufour, O., Serniclaes, W., Sprenger-Charolles, L. y Démonet, J.F. (2007). Top-down processes during auditory-phoneme categorization in dyslexia: A PET study. *Neuroimage*, 34, 1692-1707.
- Duke, N. K. (2005). Comprehension of what for what: Comprehension as a non-unitary construct. En S. Paris y S. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 93-104). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duncan, L. G. y Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage.
- Dunn, L.; Padilla, E.; Lugo, D.; y Dunn, L. (1986) Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP).
- Dunn, L. M. y Dunn, L. M. (2006). *PPVTIII Peabody Test de Vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA.
- Durán y González (2013). Pobreza y vulnerabilidad: factores de riesgo en el proceso educativo. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239673>
- Durgunoglu, A., Nagy, W. y Hancin-Bhatt, B. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453–465.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 2, 1-15.
- Eden G., Jones K., Cappell K., Gareau L., Wood F., Zeffiro T. et al (2004): Neural changes following remediation in adult developmental dyslexia. *Neuron*, 44, 411-422.
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal y P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* Vol. II, (pp.383-417). New York: Longman.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. En C.A. Perfetti y L. Rieten (Eds.), *Learning to spell: Research, theory and practice* (pp. 237-269). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L., Nunes S., Willows D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis". *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107-144). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Eisner, E. (1981). The role of the arts in cognition and curriculum. *Phi Delta Kappan*, 48-52.
- El Telegrafo. (2013). "Bolivia lee", programa que combate el analfabetismo funcional con apoyo de Cuba y Venezuela. Recuperado, Agosto 28, 2013, de: <http://www.telegrafo.com.ec/mundo/item/bolivia-lee-programa-que-combate-el-analfabetismo-funcional-con-apoyo-de-cuba-y-venezuela.html>

- Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453-485.
- Elbro, C. (1999). Dyslexia: Core Difficulties, Variability and Causes. En J. Oakhill y R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: a psychological perspective* (pp.131-141). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Elbro, C. y Peterson, D. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96, 660– 670.
- Elley, W. (1992) How in the world do students read? Hamburgo: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ellis, N. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research*, 43, 201-218.
- Ellis, N., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V., Polyzoe, N. et al. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39, 438–468.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 26, 122-128.
- Englert, C.; Garmon, A.; Mariage, T.; Rozendal, M., Tarrant, K. y Urba, J. (1995). The early literacy project: connecting across the literacy curriculum. *Learning Disability Quarterly*, 18, 253-275.
- Escamilla, K. (1994). Descubriendo la lectura: un programa en español de lectoescritura para las primeras etapas. *An International Journal of Early Literacy*, 1(1), 71-85.

- Escoriza, J. y Boj, C. (2005). Análisis de la problemática relativa a la enseñanza de identificación de palabras. En J. Escoriza (Coor.). *Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita* (pp. 45-49). Barcelona: Publicacions Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Expósito López, J. y Olmedo Moreno, E. M. (2006) La evaluación de programas: teoría, investigación y práctica. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ezell, H. K., Hunsiker, S.A. y Quinque, M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education y Treatment of Children*, 20, 4, 365-382.
- Facoetti, A. y Molteni, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 39, 352-357.
- Farré, M. y Ruíz, A. (1999). Pràctiques d'estadística amb SPSS. Materials de la UAB: Universida de Barcelona.
- Fawcett, A. J. y Nicholson, R. I. (2004). Dyslexia: the role of the cerebellum. En Reid, G. and Fawcett, A.J. (Eds.) (2004). *Dyslexia in context: Research, policy and practice* (pp.25-47). London: Whurr.
- Fawcett, A.J. y Nicholson, R.I (2010). DST-J, Test para la deteccion de la dislexia en niños. Madrid: Ed.Tea
- Fawcett, A.J. y Nicholson, R.I. (1995). Persistence of phonological awareness deficits in older children with dyslexia. *Reading and Writing*, 7, 4, 361 - 376.
- Fawcett, A.J., Nicholson, R. I. y Maclagan, F. (2001). Cerebellar tests may differentiate between poor readers with and without IQ discrepancy. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 2, 119-135.
- Federación de Asociaciones Municipales (2008). *El Desayuno Escolar en Bolivia. Diagnóstico de Situación Actual*. La Paz: FAM.

- Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36 (169), 7-22.
- Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- Ferreiro E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1984). Psicogénesis de la lengua escrita. *Conferencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura*. IRA, Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Ferreres, A. y López, C. (2009). Las alexias fonológica, de superficie y profunda en hispanohablantes y los modelos de doble ruta. *Ciencias Psicológicas* (online), 3, 2, 161-176.
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fitzgerald, J. (1992). *Towards knowledge in writing: Illustrations from revision studies*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Fitzgerald, J. (1995a). English-as-a-Second-Language Reading Instruction in the United States: A Research Review. *Journal of Reading Behavior*, 27, 2.
- Fitzgerald, J. (1995b). English-as-a-Second-Language Learners' Cognitive Reading Processes: A Review of Research in the United States, en *Review of Educational Research*, 65, 2.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35, 1, 39-50.
- Fiz, M. R., Goicoechea, M. J., Ibiricu, O. y Olea, M. J. (2000a). Los hábitos de

- lectura y su relación con otras variables. Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquire. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Fletcher, J. y Shaywitz, S. (1994). Attention as a process and as a disorder. En G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues*, (pp.103-116). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Flores, C. y Martin, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *Sapiens*, vol.7, 1, 69-80.
- Flores, J. G. (2009) Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Flórez-Romero, R. y Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.
- Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*.
- Foorman, B., Breier, J. y Fletcher, J. (2003). Interventions aimed at improving reading success: an evidence-based approach. *Developmental Neuropsychology*, 24, 613-640.
- Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J. y Lynn, A. (1996). Relation of phonological and orthographic processing to early reading: Comparing two approaches to regression-based, reading-level-match designs. *Journal of Educational Psychology*, 88, 639–652.

- Foorman, B., Francis, D., Novy, D. y Liberman, D. (1991). How lettersound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 456–469.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter name knowledge such a good predictor of learning to read. *Reading and Writing*, 18 (2), 129-155.
- Fox, B. y Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1059-1064.
- Fraca, L. (2010). *La nueva ortografía en la escuela*. Discurso realizado en la presentación de la Nueva Ortografía de la Lengua Española, Academia Venezolana de la Lengua, Venezuela.
- Francis, H. (1994). Children's knowledge of orthography in learning to read. *British Journal Educational Psychology*, 54, 8-23.
- Frith, U. (1980). *Cognitive processes in spelling*. Londres, UK: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? En K.E Patterson; J.C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp.301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Frith, U. (1989). *Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. Salamanca: Logopedia y Psicología del lenguaje.
- Frostig, M. (1984). *Test de de desarrollo de la percepción visual*. Madrid: Tea Ediciones.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93–99.
- Fumagalli, J., Wilson, M. y Jaichenco, V. (2010). Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanoparlantes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 2, 1, 68-77.

- Funes, M. (1995): Prevención y A.C.I.s en las dificultades de lectura: un enfoque psicolingüístico-cognitivo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 28, 49-62.
- Furnes, B. y Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade 1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275-292.
- Furnes, B. y Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and U.S./Australian children. *Dyslexia*, 16, 119-142.
- Furnes, B. y Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and individual differences*, 21, 1, 85-96.
- Gabrielli, J. D. (2009): Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325, 5938, 280-283.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (2009). *Constitución Política del Estado*. La Paz: Vicepresidencia de la República, Presidencia del Honorable Congreso Nacional de Bolivia.
- Galaburda, A. y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36, 1, 3-9.
- Galaburda, A. y Livingstone, M. (1993): Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Annals of the New York Academy Science*, 682, 70- 82.
- Galaburda, A., Sherman, G., Rosen, G., Aboitiz, F. y Geschwind, N. (1985): Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 2, 222-233.
- Gallagher, A.; Frith, U. y Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology*

and Psychiatry, 41, 203–213.

Gallego C. y Sainz, J. (1995). *El papel del nombre de las letras en la adquisición de habilidades lectoras en niños*. Póster presentado al II Simposium de Psicolingüística. Tarragona.

Gallego, C. (2006): Los prerrequisitos lectores. *Congreso Internacional de Lectoescritura*. Morelia. México: ECTORES

Galve, M.J.L. (2005). *BECOLE, Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura*. Madrid: Ed. Eos

García Celada, M. (2003). *Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras*. Madrid: CEPE.

García Hermoso, C. (2008). *Los sonidos de las palabras. Manual del profesor y libro del alumno*. Madrid: CEPE.

García Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Cognición y desarrollo humano. Barcelon: Paidós.

García-Albea, J.E. (1991). Segmentación y acceso al léxico en la percepción del lenguaje. En J. Mayor y J. Pinillos (Eds.). *Comunicación y Lenguaje*. Tratado de Psicología General. Madrid: Alhambra.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J.; Torregrosa, M. S.; Ruíz-Esteban, C.; Díaz-Herrero, A.; Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010) Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 61-73.

García, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

- Garton, A. y Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken & written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gathercole, S. y Alloway, T. (2008). *Working memory and learning: A practical guide*. London: Sage Press.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. Gedisa: México.
- Georgiou, G., Das, J. y Hayward, D. (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 76-84.
- Georgiou, G., Parrila, R. y Liao, C. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 885–903.
- Georgiou, G., Parrila, R. y Papadopoulos, T. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100, 566-580.
- Georgiou, G., Parrila, R., Kirby, J. y Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and reading. *Scientific Studies of Reading*, 12, 325–350.
- Georgiou, G., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H. y Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 321-346.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., et al. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention in the primary grades. A practice guide*. (NCEE 2009–4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. En

http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/rti_reading_pg_021809.pdf

Gersten, R.; Brengelman, S. y Jiménez, R. (1994). Effective instruction for culturally and linguistically diverse students: A reconceptualization. *Focus on Exceptional Children*, 27, 1–16.

Geschwind, N. y Galaburda, A. (1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations, and pathology: A hypothesis and a program for research. *Archives of Neurology*, 42, 428–459.

Gesell, A.L. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper & Bross.

Geva, E. (2006). Learning to Read in a Second Language: Research, Implications, and Recommendations for Services. En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.D. Peters (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (pp. 1-12). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.

Giddens, A. (1995) “Elementos de la teoría de la estructuración” en La constitución de la sociedad. Hacia una teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.

Gil Flores, J. (2009) Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura competencias básicas del alumno. *Revista de Educación* (350) pp. 301-322.

Gimeno A., Clemente, A. y Pérez, F. (1984). Nuevas orientaciones para la didáctica de la lectura a partir del estudio de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 15, 29-30.

Giroux, H. (1981) *Ideología, cultura y el proceso escolar*. Londres: Palmer Press.

- Global Partnership for Education. Quality education for all children (2013). *10 of our most important results*. Retrieved August 29, 2013, from <http://www.globalpartnership.org/results/10-results-on-the-ground/>
- Gobierno Municipal de La Paz (2012). *La Educación en el Municipio de La Paz – Primer Censo de Establecimientos Educativos Públicos y de Convenio*. La Paz: Oficialía Mayor de Planificación para el Desarrollo.
- Goldberg, A., Wolf, M., Cirino, P., Morris, R. y Lovett, M. (1998). *A test of the “Double Deficit Hypothesis”* Artículo presentado en el encuentro de la Society for the Scientific Study of Reading. San Diego, CA.
- Golder, C. y Gaonac’h, D. (2001). *Psicología de la lectura. Leer y Comprender*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Gombert, G. E. (2002). Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 455-469.
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,
- Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011): Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4, 2, 65-73.
- González Portal, M. D. (1989). *Exploración de las dificultades individuales de lectura (EDIL)*. Madrid: TEA
- González Seijas, R.M.; López Larrosa, S.; Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013) Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación* nº 11 (2), pp. 98-110.

- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariiega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González-Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- González-Valenzuela, M. y Delgado, M. (2007). Enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5(3), 651-678.
- González, A. (1996). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 9 (13), 209-224.
- González, E. (2007). Aprendizaje y diversidad educativa. Madrid: CCS.
- González, J. (1993). *Estudio evolutivo del aprendizaje de la lectura: análisis causal de la influencia de variables de desarrollo fonológico y psicolingüístico y de variables contextuales con niños, normales y con dificultades de aprendizaje*. Málaga: SPICUM, Universidad de Málaga.
- González, J. y Blas, J.L. (2011). Estabilidad y dinamismo en las actitudes lingüísticas de una comunidad bilingüe española. *Hispania*, 94, 4, 663–679.
- González, J. y García, C. (1995). Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 193–201.
- González, M.D., García, J. y Herrera, L. (2004). Taller de comprensión lectora. Madrid: Eos.
- González, S. R., López, L.S., Cuetos, F. y Rodríguez-López, A. (2009). Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de educación infantil y primero de primaria *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- González, S.R. y Cuetos, F. (2008). ALE, Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura (1, 2, 3 y 4). Madrid: CEPE.
- Goodman, K. (1976). Behind the eye: what happens in reading. En Singer, H. y Ruddell, R.B. (Eds.): *Theoretical models and processes of Reading* (pp.101- 129). Newark-Delaware, I.R.A
- Goodman, K. (1982). Behind the eye: what happens in reading (With Olive Niles). En F.V. Gollasch (Eds), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (vol. 2). London: Roudledge & Kegan Paul.
- Goodman, K. y Goodman, Y.(1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 1977, 47, 317-333.
- Gordon, J, y Greenidge, J. (1999). Europa: El fracaso escolar y sus consecuencias. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4-8.
- Gorman, S. y Yu, Ch. (1990). Science achievement and home environment: National Assessment of Educational Progress 1985-1986. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Goswami, U. (1986). Children's Used of Analogy in Learning To Read: A Developmental Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141–163.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. East Sussex, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy, and children's reading. En P. B. Gough, L. C. Ehri, y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 49–62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Goswami, U., Porpodas, C. y Wheelwright, S. (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 273–292.
- Gottardo, A. (2002). The Relationship between Language and Reading Skills in Bilingual Spanish-English Speakers, en *Topics in Language Disorders*, 22, 5.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L.S. y Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of crosslanguage transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3, 530-542.
- Gough, P. (2002). Word recognition. En Pearson, P.D. (Ed.). *Handbook of reading research* (pp.225-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 225-254.
- Gough, P. y Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. En L. Rieben y C. Perfetti (Eds.), *Learning to Read: Basic Research and its Implications* (pp 47-56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P., Juel, C. y Griffith, P. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp.35-48). Hillsdale: LEA.
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P y Walsh, M. (1991). The first stages of word recognition. En L. Rieben y C. Perfetti (eds.), *Learning to read: basic research and its implications* (pp.199-209). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grabe, W. (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Graesser, A., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

- Graham, S. (1983). Effective spelling instruction. *Elementary School Journal*, 83, 560-567.
- Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (2000). *Teaching Reading in the 21st century*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., López, A., Delgado, U., García, R. & Rugerio, J. (2008). Habilidades matemáticas en alumnos de bajo nivel sociocultural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 13-24.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. y Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 306-332.
- Guthrie, J.T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. En Kamil, M.L. y Otros (Eds.): *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (pp.403- 422). New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez Palma, N. (2004): Modelos de acceso al léxico y aprendizaje de la lectura. *Seminario Médico*, 56, 2, 95-110.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012): Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16, 1, 184-202.
- Gutiérrez, F., García Madruga J. A., Elosúa, R., Luque, J. L. y Garate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: Algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica*, 1, 45-68.
- Gutiérrez, M. (1984). Niveles de disciplina familiar autoestima y valores escolares. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R. M., Sánchez, L. y Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo

<http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727897X2010000300009&script=sciarttext>

Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Guzmán, R., Jiménez, J., Ortiz, M., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., García, E., Díaz, A. y Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16, 442-447.

Habib M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.

Hagen, A.S. y Weinstein, C.E. (1995). Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. En P.R. Pintrich (Ed.), *New directions for teaching and learning* (pp. 43-55). San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.

Halpern, R. (1986). "Effects of early childhood intervention on primary schools progress on Latin America", *Comparative Education Review* 30:2.

Hamill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453-468.

Hannon, B. y Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103-128.

Harris, A. y Sipay E. R. (1980). How to increase reading ability. New York: Longman.

Harris, M. y Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek. En M. Harris y G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic*

- perspective* (pp. 1-9). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hart, B. y Risley, R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hatcher, P. y Hulme, C. (1999). Phonemes, rhymes, and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction: Evidence from a longitudinal intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 130-153.
- Hatcher, P., Hulme, C. y Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 338-358.
- Hatcher, P.J., Hulme, C. y Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41 – 57.
- Hecht, S., Torgesen, J., Wagner, R. y Rashotte, C. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 192–227.
- Heikkilä, R., Närhi, V., Aro, M. y Ahonen, T. (2009). Rapid Automatized Naming and Learning Disabilities: Does RAN Have a Specific Connection to Reading or Not? *Child Neuropsychology*, 15, 343-358.
- Heimlich, J.E. y Pittelman, S.D. (1990). *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor.
- Heller, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hermida, C. y Cañón, M. (2009). Inundar de palabras. En Silvia N. I. (comp.), *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil. 0 a 5 la educación en los primeros años* (pp.33-39).

Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2010) Fundamentos de metodología de la investigación. Madrid: Mc Graw Hill.

Hernández-Valle, I. y Jiménez J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje* 24, 379-395.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Programa para el desarrollo de la comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.

Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Preadolescentes: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *PSYKHE*, Vol.14, 2, 81-95.

Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños preadolescentes de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, 30 (1), 39-54.

Hewitt, E. C. (2007). La percepción del factor de los padres en el aprendizaje del inglés en la escuela primaria: un estudio empírico. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 75-87.

Hillerich, R. (1988). *Elementary teacher's language arts handbook*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127–155.

Hinshelwood, J. (1895). Word-blindness and visual memory. *Lancet*, 2, 1564-1570.

- Hoef, F., Hernández, A., McMillon, G., Taylor-Hill, H., Martindale, J.L., Meyler, A., Keller, T.A., Siok, W.T., Deutsch, G.K., Just, M.A., Whitfield-Gabrieli, S., Gabrieli, J.D.E. (2006): Neural basis of dyslexia: A comparison between dyslexic and nondyslexic children equated for reading ability. *Journal of Neuroscience*, 26, 10700–10708.
- Hogan, T. P., Catts, H. W. y Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.
- Høien, I., Lundberg, I., Stanovich, K.E. y Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- Holopainen, L., Ahonen, T. y Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401-413.
- Hornberger (1988). «Bilingual education success, but policy failure». En: *Language and Society* 16, 205-226.
- Horowitz, R. y Samuels, J. (1987). Comprehending oral and written language: Critical contrast for literacy and schooling. En Horowitz, R. y Samuels, J (Eds): *Comprehending oral and written language* (pp.1-52). Nueva York: Academic Press.
- Huarachi, M. R. (2014) La experiencia de ser maestra y el modelo educativo socio-comunitario productivo. *Revista de Estudios Bolivianos* (20) pp. 13-19. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1989). Diagnostico y tratamiento de los retrasos en

- lectoescritura. Descripción psicométrica de un grupo de niños desde la práctica clínica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(4), 113-128.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Manual del programa de actividades y juegos integrados de lectura: fundamentos, procedimientos de intervención, recomendaciones, instrucciones para educadores y padres*. Madrid: Visor.
- Hulme, C. y Mackenzie, S. (1994). *Dificultades graves en el aprendizaje: el papel de la memoria de trabajo*. Barcelona: Ariel.
- Hulme, C. y Roodenrys, S. (1995). Practitioner review: verbal working memory development and its disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 373-398.
- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J. y Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2–28.
- Humphrey, N. y Hanley, J. (2004). The role of orthographic analogies in reading for meaning: evidence from normal and dyslexic beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 27, 265-280.
- Humphreys, G. y Evett, L. (1985). Are there independent lexical and nonlexical routes in word processing? An evaluation of the dual route theory of reading. *Behavioral and Brain Sciences*, 8, 689-740.
- Hymes, D. (2006) ¿Qué es la etnografía?: Lecturas de antropología para educadores. Madrid: Trotta.
- Hynd, G. y Cohen, M. (1987). *Dislexia: teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica*. Buenos Aires: Médica-Panamericana.
- Hynd, G. y Hynd, C. (1984). Dyslexia: Neuroanatomical / neurolinguistic perspectives. *Reading Research Quarterly*, 19, 482-498.

- Hynd, G.W., Hall, J., Black, K., Gonzalez, J., Riccio, C. y Cohen, M. (1993). Corpus callosum morphology in developmental dyslexia. Comunicación presentada en el *Congreso Anual de la Sociedad Europea de Neuropsicología Internacional* (INS). Madeira, Portugal.
- Hynd, G.W., Marshall, R.M. y Semrud-Clikeman, M. (1991). Developmental dyslexia, neurolinguistic theory and deviations in brain morphology. *Reading and Writing*, 3, 345-362.
- Inizan, A (1979). *Cuando enseñar a leer*. Batería predictiva. Pablo Del Rio, Editor.
- Instituto Nacional de Estadística (2005) Departamento de La Paz: Estadísticas e indicadores sociodemográficos, productivos y financieros por municipios. INE: La Paz.
- Iño, W. G. (2009) Inicios de la formación docente en la reforma educativa liberal. Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909). Carrera de Historia, FHCE, UMSA, La Paz.
- Jadue, (1991) Problemas educacionales que plantean los niños con privación sociocultural. *Estudios Pedagógicos* 17, 111-123.
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV. No I.
- Jadue, G., Uribe, P., Ardites, E. y Hernández, J. (1995). Relaciones
- Jama-Zambrano y Cornejo (2016). Las condiciones socioeconómicas y su influencia en el aprendizaje: un estudio de caso, *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, Dom. Cien. Vol. 2, núm. 1.
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 273-300.

- Jiménez, J. (1985). *Métodos de lectura y hábitos intelectuales, Tesis Doctoral*. Sin publicar. Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-63.
- Jiménez, J. E. y Hernández-Valle, I. (2000). Word Identification and Reading Disorders in the Spanish Language. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 44-60. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 1, 37-46.
- Jiménez González, J.E.; Ortiz González, M.R. (2001) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Díaz, J., Rojas, E., Estévez, A., García, A. I., García, E., Guzmán, R., Hernández- Valle, I., Ortiz, M. R., O'Shanahan, I. y Rodrigo, M. (2007). *TRADISLEXIA: un videojuego interactivo para el tratamiento de la dislexia* [Software informático]. Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J. y O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-22.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 179-202.
- Jiménez, J. y Ramírez, G. (2002). Identifying subtypes of reading disability in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 5, 3-19.
- Jiménez, J., Rodrigo, M. y Hernández, I. (1999). Procesos de aprendizaje y

- desarrollo de la lectura. En M. de Vega y F. Cuetos (Coord.), *Psicolingüística del español*, (pp.571- 596). Madrid: Trotta.
- Jiménez, J., Rodrigo, M., Ortiz, M. y Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Guzmán, R. y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, pp. 361- 386.
- Jiménez, J., Venegas, E., García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 73-86.
- Jiménez, J.E; Guzmán, R., y Artiles, C. (1997). Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura, *Cognitiva*, 1, pp. 3-27.
- Jiménez, J.E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Jiménez, J.E. (2002). Reading disabilities in a language with transparent orthography. En E. Witruk, Friederici, y T. Lachmann, *Basic Mechanisms of Language, Reading and Reading Disabilities*, vol. 20, (pp.251-264). London: Kluwer Academic Press.
- Jiménez, J.E. (2012). *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Jiménez, J.E. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez, J.E. y Artiles, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.

- Jiménez, J.E. y Haro, C. (1995). Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 193-201.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M. R. (1993). Phonological Awareness in Learning Literacy. *Cognitiva*, 5 (2), 153 – 170.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E., Antón, I., Díaz, A., Estévez, A., García, A.E., García, E., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, M. R. y Rodrigo, M. (2007). Sicole-R: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador [Software informático]. Universidad de La Laguna: Autores.
- Jiménez, J.E., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C., Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4, 2, 56- 64.
- Jiménez, J.E., Siegel, I., O'Shanahan, I. y Mazabel, S. (2012). Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *Revista de Educación*, 358, 310-333.
- Jiménez, J.E.; Hernández, S. y Conforti, J. (2006). *¿Existen patrones diferentes de asimetría cerebral entre subtipos disléxicos?*. *Psicothema*, 18, 3, 507-513.
- John, K. (1998). Selected Short-term memory tests as predictors of Reading readiness. *Psychology in the Schools*, 35 (2), 137-144.
- Johnston, R., Anderson, M. y Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre readers. The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-

- Jolibert, J. (1984). *Former des enfants lecteurs*. París: Hachette Classiques.
- Jorm, A. (1983). Specific reading retardation and working memory: A review. *British Journal of Psychology*, 74, 311-342.
- Jones, I. y White, C. S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.
- Juel, C., Griffith, P. y Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Just, M. y Carpenter, P. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Just, M. y Carpenter, P. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. y Holopainen, L. (2007). Boosting Reading Fluency: An intervention case study a subword level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 253-274.
- Kame'enui, E. y Simmons, D. C. (2001). The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5, 203-210.
- Kame'enui, E., Simmons, D., Good, R. y Ham, B. (2000). The use of fluency-based measures in early identification and evaluation of intervention efficacy in schools. En M. Wolf (Ed.), *Time, fluency, and dyslexia*, (pp. 307-333). Parkton, MD: York Press.
- Kamhi, A., y Catts, H. (1999). *Language and reading disabilities*. Needham
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.

- Katz, L. y Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. En R. Frost y L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning* (pp. 67-84). Amsterdam: Elsevier North Holland Press.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., Kennedy, B., Lovett, M. y Morris, R. (2006). The Relationship of Spelling Recognition, RAN, and Phonological Awareness to Reading Skills in Older Poor Readers and Younger Reading-Matched Controls. *Reading and Writing*, 19, 8, 845-872
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B. et al. (2006). Reading Fluency: The Whole Is More than the Parts, *Annals of Dyslexia*, 56, 51-82.
- Katzir, T., Shaul, S., Breznitz, Z. y Wolf, M. (2004). The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading fluency in Hebrew and English-speaking children with reading disorders, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 17, 739 - 768.
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (2000) Test Breve de Inteligencia de Kaufman (KBIT). Madrid: TEA Ediciones.
- Kintsch W. y Kintsch, E. (2005). Comprehension. En: S. G. Paris y S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71- 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kirby, J., Parrila, R., y Pfeiffer, S. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453-464.
- Klicpera, C. y Schabmann, A. (1993). Do German-speaking children have a chance to overcome reading and spelling difficulties? A longitudinal survey from the second until the eighth grade. *European Journal of*

Psychology of Education, 8, 307-323.

Klinger, J.K., Vaughn, S. y Schumm, J.S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99, 3-22.

Konold, T., Juel, C., McKinnon, M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24, 89-112.

Korkman, M., Barron, S. y Lahti, P. (1999). Effects of Age and Duration of Reading Instruction on Development of Phonological Awareness, Rapid Naming, and Verbal Memory Span. *Developmental Neuropsychology*, 16 (3), 415 – 431.

Kramer, J., Knee, K. y Delis, D. (2000). Verbal memory impairments in dyslexia. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15, 83–93.

Kuhn, M. y Stahl, A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.

La Razón / Editorial. (2012). *Problemas de lectura*. Retrieved August 28, 2013, from http://www.la-razon.com/opinion/editorial/Problemas-lectura_0_1655834417.html

LaBerge, D. (1979). The perceptions of units in beginning reading. En Resnick y Weaver (eds.), *Theory and practice of early reading*, vols. 1-3, Erlbaum, Hillsdale, N.J.

LaBerge, D. y Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Lacasa, P., Anula, J.J. y Martín, B. (1995). Lenguaje integrado ¿simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-19.

Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.) *E/fracaso escolar*

Madrid: Doce Calles.

Lamme, L. y Olmsted, P. (1977). Family reading habits and children's progress in reading. Annual Meeting of the International Reading Association. Florida, Miami Beach.

Landerl, K. y Thaler, V. (2006). Reading and spelling acquisition and dyslexia in German. En R. M. Joshi y P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 121–134). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Landerl, K. y Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: evidence from German and English children. *Psycholinguistics*, 21, 243-262.

Landerl, K. y Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.

Landerl, K., Wimmer, H. y Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition*, 63, 315- 334.

Larson, B. (2007) Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública. Bolivia 1900-1930. La Paz: CIDES.

Leal, F., Suro, J., López-Escribano, C., Santiuste V., Zarabozo, D. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 95-106.

Lebrero Baena, P. (1990). *La enseñanza de la lectoescritura*. Madrid: Escuela Española.

Lecpurs, A. R., Peña-Casanova, J. y Ardila, A. (1998) Orígenes y evolución de la escritura. Dislexia y Disgrafía: Teoría, formas clínicas y exploración. Barcelona: Masson.

Lefebvre, P., Trudeau, N. y Sutton, A. (2008). Prevention of Reading and

Writing Difficulties: A Preliminary Study of the Practices of Canadian Speech- Language Pathologists. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 2, Vol. 32, 74-84.

Leiner, H., Leiner, A. y Dow, R. (1993). Cognitive and language functions of the human cerebellum. *TINS*, 16(11), 444-447.

Lembke, E., McMaster, K. y Stecker, P. M. (2010). The prevention science of reading research within a response-to-intervention model. *Psychology in the Schools*, 22-35.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. y Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9,

Leppanen, U., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3-30.

Leroy, C. & Symes, B. (2001). Teachers' perspectives on the family backgrounds of children at risk. *McGill Journal of Education*.

Lervåg, A. y Hulme, C. (2009). Rapid Automatized Naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science*, 20(8), 1040-1048.

Lervåg, A., Bråten, I. y Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45(3), 764-781.

Leseman, P. y De Jong, P. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reanding achievement. *Reading Research Quartely*, 33, 294-318.

- Lesgold, A.M. y Perfetti, C.A.(1981). *Interactive processes in reading*. Londres: Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Levi, M.R. (2000). *La galaxia de la mente*. Barcelona: Crítica-Drakontos.
- Levinson, B. Y Holland, D. (1996) The cultural production of the educated person. Albany, New York: State University of New York Press.
- Levy, B.A., Bourassa, D.C., y Horn, C. (1999). Fast and slow namers: Benefits of segmentation and whole word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 115-138.
- Lewkowicz, N.K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686 - 700.
- Liberman, A.M. (1989). Reading is hard just because listening is easy. En Von Euler, C. (Eds.), *Wenner-gren international symposium series: brain and reading* (pp.197-205). Basingstoke: Macmillan.
- Liberman, I. y Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problem of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6, 8-17.
- Liberman, I. Y. y Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Light, J., Pennington, B., Gilger, J. y De Fries, J. C. (1995). Reading disability and hyperactivity disorder: Evidence for a common genetic etiology. *Developmental Neuropsychology*, 11, 323–335.
- Linan-Thompson, S. (2004). 5 Components of Early Grade Reading. En <https://www.eddataglobal.org/video/index.cfm>

- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*, (extra), 227-235.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- Liu, F. (2010): A Short Analysis of the Nature of Reading. *English Language Teaching*, 3, 3, 152-157.
- Livingstone, M., Rosen, G., Drislane, F. y Galaburda, A. (1991). Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings National Academy Sciences USA*, 88, 7943-7947.
- Lomax, R. y McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Lombardino, L., Morris, D., Mercado, L., DeFillipo, F., Sarisky, C. y Montgomery, A. (1999). The Early Reading Screening Instrument: A method for identifying kindergarteners at risk for learning to read. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34 (2), 135 – 150.
- Lombardino, L., Riccio, C., Hynd, G. y Pinheiro, S. (1997). Linguistic deficits in children with learning disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 71–78.
- Lonigan, C., Bloomfield, B., Anthony, J., Bacon, K., Phillips, B. y Samwel, C. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 40–53.
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J. y Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311

- López de Castilla, M. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú. Disponible en: www.oei.es/historico/.../situacion_formacion_docente_bolivia_paraguay_peru.pdf
- López Silva, Camargo De Luque, Duque Aristizábal, Ariza Muñoz, Ávila Cantillo y Sally Kemp. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Revista del Instituto*
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*; 44 (3), 173-180.
- López, L. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 17, Educación, Lenguas, Culturas.
- López, L. y Greenfield, D. (2004). The Cross-Language Transfer of Phonological Skills of Hispanic Head Start Children. *Bilingual Research Journal*, 28, 1
- López, N. y Alonso-Tapia, J. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Research in Reading*, 19(2) 128- 153.
- López, R., Mayoral, J. A. y Villoria, C. (2002). *Batería de Evaluación de la Lectura (BEL)*: Niveles I y II. Madrid: Psymtec.
- Lovett, M., Lacerenza, L., Borden, S., Frijters, J., Steinbach, K. y De Palma, M. (2000). Components of effective remediation for developmental reading disabilities. Combining phonological and strategy-based instruction to improve outcomes. *Journal of Educational psychology*, 92, 2, 263-283.
- Lovett, M., Steinbach, K. y Frijters, J.(2000). Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A Double-Deficit Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 334-358.

- Lozada, B. (2014) Políticas educativas para el siglo XXI. Revista de Estudios Bolivianos (20) pp. 73-95. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Lurcat, L. (1985) La escritura y el lenguaje escrito en los niños. Paris: ESF.
- Luceño, J. (1994). *Las dificultades lectoescritoras en el aula: Pautas para su diagnóstico y reeducación*. Sevilla: Pinelo.
- Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. En S. Brady y D. Shankweiler (eds.), *Phonological processes in literacy*, 47-53. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: a Scandinavian perspective on phonological awareness and reading. En C. Hulme y M. Snowling (eds), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr.
- Lundberg, I. y Høien T. (2001). Dyslexia and phonology. En A. Fawcett (ed.), *Dyslexia. Theory and good practice*. Whurr. London.
- Lundberg, I., Frost, J. y Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for simulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Luria, A. (1969). Speech development and the formation of mental processes. En M. Cole y I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* (pp.121-162). NuevaYork: Basic Books.
- Luria, A. (1979). *Mirando hacia atrás*. Madrid: Norma.
- Lyon, G. (1995). Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *c*, 10, 120–126.
- Lyon, G. y Moats, L. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning*

Disabilities, 30, 578-588.

Lyon, G., Fletcher, J.M. y Barnes, M.C. (2003). Learning disabilities. En E.J. Mash y R.A. Barkley (Eds.). *Child Psychopatology* (pp.520-588). Nueva York: Guilford Press.

Lyon, G., Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Lyytinen, H., Aro, M., Holopainen, L., Leiwo, M., Lyytinen, P. y Tolvanen, A. (2006). Children's language development and reading acquisition in a highly transparent orthography. En R. M. Joshi y P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 47-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.

MacGinitie, H. (1978): Desarrollos teóricos sobre la comprensión de la lectura. *Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.

Machuca, M. (1995). *Lateralidad hemisférica y dominios lecto-escritores. La hipótesis de Orton revisada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

MacLean, M., Bryant, P.E. y Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.

Madariaga, J. M. y Martínez-Villabeita, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales De Psicología*, 26, 1, 112-122.

Mahony, D., Singson, M. y Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12,3,4, 191-218.

Maldonado, F. (2008) Estrategias, métodos y técnicas de enseñanza para maestros. Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas.

Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1992). *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: Ed. De la Universidad Autónoma de

Madrid.

- Manis, F., Doi, L. y Badha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 325-333.
- Mann, V. y Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7-8), 653-682.
- Mann, V., Tobin, P. y Wilson, R. (1987). Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children. *Merrill- Palmer Quarterly*, 33, 365 - 391.
- Manrique, A. y Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- Marmolejo, F. (2007). Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos. *Universitas Psychologica*, 6(002), 331-343
- Márquez, J., De la Osa, P., Defior, S. y Aguilar, E. (2003). El Desarrollo de la Conciencia Fonológica en niños de 4 años. Comunicación aceptada en el XXI Congreso Lingüística Aplicada, Lugo, 2003.
- Marsh, G., Friedman, M. Welch, V. y Desberg, P. (1981). A Cognitive-developmental theory of reading acquisition. En G. Mackinnon y T. Waller (eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*,

(Vol.3). New York: Academic Press.

Marshall, J. y Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.

Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.

Martínez, F. (2009) La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatars del proyecto educativo liberal. Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909), Carrera de Historia, FHCE, UMSA, La Paz.

Martínez, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.

Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

Mastropieri, M. A., y Scruggs, T. E. (1987). *Effective Instruction For Special Education*. Boston: Little, Brown.

Mateos, M.M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.

Mateos. M.M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Mather, D. (2001). Does Dyslexia Develop from Learning the Alphabet in the Wrong Hemisphere? A Cognitive Neuroscience Analysis. *Brain and Language*, 76, 282-316.

- Matos Mar, J. (1978). Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú.
- Mattingly, I.G. (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness.
En J. Kavanagh e I.G. Mattingly (Eds.). *Language by Ear and by Eye* (pp. 101-134). Cambridge: MA., MIT Press.
- Mattingly, I.G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition.
En J. Downing y R. Valtin (Eds.), *Language Awareness and Learning to Read* (pp.9-25). Nueva York: Springer-Verlag.
- Mayor, M.A. y Zubiauz, B. (2011) LOLE: Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación a la lectura. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayringer, H., Wimmer, W. y Landerl, K. (1998). Phonological skills and literacy acquisition in German. En P. Reitsma y L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 147–161). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McCandliss, B. D., Martínez, A., Sandak, R., Beck, I., Perfetti, C. y Schnieder, W. S. (2001): A cognitive intervention for reading impaired children produces increased recruitment of left per-sylvian regions during word reading: an fMRI study. *Neuroscience Abstracts*, 27, 961-964.
- McClelland, J. y Rumelhart, D. (1981). *An interactive activation model of context effects in letter perception: an account of basic findings*. Madrid. Alianza.
- McCrory, E. J., Mechelli, A., Frith, U. y Price, C. J. (2005). More than words: a common neural basis for reading and naming deficits in developmental dyslexia?. *Brain*, 128, 261-267.
- Mead. H. (1990): Espíritu, persona y sociedad. México: Paidós.
- Meek, M. (1982). Learning to read. London: Bodley Head.

- Mellard, D., McKnight, M., y Woods, K. (2009). Response to Intervention screening and progress-monitoring practices in 41 local schools. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 186–195.
- Mendieta, P. (2008) Indígenas en política. Una mirada desde la historia, Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE, UMSA, La Paz.
- Meneghetti, C., Carretti, B. y De Beni, R. (2006). Components of Reading Comprehension and Scholastic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 16 (4), 291-301.
- Mercado, M. (2014) La faceta personalista de la Ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Ley 070) *Revista de Estudios Bolivianos* (20) pp. 21-31. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- Merino y Fuente. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- Metsala, J. (1999). Young children’s phonological awareness and nonword repetition and a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- Meyer, M. y Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Meyler, A. y Breznitz, Z. (2003). Processing of phonological, orthographic and cross-modal word representations among adult dyslexic and normal readers. *Reading and Writing*, 16, 785-803.
- Miall, R., Weir D., Wolpert D. y Stein J. (1993). Is the cerebellum a Smith Predictor? *Journal of Motor Behavior*, 25, 203-16.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency

in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43, 336-354

Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's Theories for Dynamic Assessment. En C. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential* (pp. 116-140). New York: The Guilford Press

Ministerio de Educación (2011). *Sistema de Información Educativa (SIE)*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación nº 13 “Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria” Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz: Bolivia.

Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación nº 14 “Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria. Comunicación y educación en comunidad” Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz: Bolivia.

Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación nº 15 “Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria. Literatura de expresión de la realidad” Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz: Bolivia.

Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación nº 16 “Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria. El estudio de la lengua en nuestra diversidad” Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz: Bolivia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria*.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Leer Mejor*. Valencia: Edicinco.

- Miranda-Casas A., Baixauli-Ferrer A., Soriano M., Presentación-Herrero, M.J. (2003). Cuestiones pendientes en la investigación sobre dificultades de acceso al léxico: una visión de futuro. *Revista de Neurología*. 36, 1, 20-28.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2006). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Mitchell. D. (1987). Reading and syntactic analysis. En Beech, J. y Colley, A. (Eds.): *Cognitive Approaches to Reading* (pp. 87-112). Chichester: John Wiley y
- Mizala, Romaguera y Reinaga (1999). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Moats, L. (2000), "Whole Language Lives on: The illusion of 'balanced' Reading" en: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/whole_language_lives_on.html (consulta: 16 de diciembre de 2010).
- Mody, M. (2003). Phonological bass in reading disability: A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing*, 16, 21 – 39.
- Mol, S., Bus, A., De Jong, M. y Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Molero, D. (2003). Estudio sobre la implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (1), 61-82.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. Ocnos. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita. Volumen I. Lectura*. Madrid: EOS.

- Moll, K., Fussenegger, B., Willburger, E. y Landerl, K. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13(1), 1-25.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2001). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Montserrat, F. (2004). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: Graó.
- Morais, J. (1991). Contrasts on the development of phonological awareness. *Phonological Awareness in Reading. The Evolution of Current Perspectives*. Nueva York: Springer-Verlag, 1-30
- Morais, J. (1995). Do orthographic and phonological peculiarities of alphabetically written languages influence the course of literacy acquisition?. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 1-7.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J. y Bertelson, P. (1979). Does Awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?, *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Cluytens, M. y Alegría, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexic and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221 – 222.
- Morales, O. y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Kaleidoscopio*, 2, 1, 151-159.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- Morris, R., Stuebing, K., Fletcher, J., Shaywitz, S.E., Lyon, G.R., Shankweiler, D.P., Katz, L., Francis, D.J. y Shaywitz, B.A. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1-27.

- Morris, R.; Rayner, K. y Pollatsek, A. (1990). Eye guidance in reading: The role of parafoveal letter and space information. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 16, 268-281.
- Morton, J. (1979). Facilitation in word recognition: experiments that cause changes in the logogen model. En Kolers, P.; Wrolstad, M. y Bouma, H. (Eds.): *Processing of visible language Vol 1* (pp. 259–268). Nueva York: Plenum.
- Mrazek, P. y Haggerty, R. (1994). *Reducing risk for mental disorders. Frontiers for preventive intervention research*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Muchelli, R. y Bourgier, A. (1985). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*. Madrid: Cincel.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mumtaz, S. y Humphreys, G.W. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24, 2, 113-134.
- Munro, J (1998). Phonological and Phonemic Awareness: Their impact on learning to read prose and to spell Australian Journal of Learning Disabilities.
- Muñetón, M. (2006). *Entrenamiento de las habilidades ortográficas a través del ordenador en niños con dificultades de aprendizaje*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Muter, V. y Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: the role of metalinguistic and short- term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 231-242.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. y Taylor, S. (1997). Segmenting, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English.
- Nagy, W. E. y Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. En M. G. Mckeown y M. E. Curtis (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition* (pp.19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Näslund, J. (1990). The interrelationships among preschool predictors of reading acquisition for German children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 327–360.
- Nation, K. y Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32, 154–167.
- Nation, K., Angell, P. y Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability, and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 71-84.
- National Early Literacy Panel. (2004). The national early literacy panel: A research synthesis on early literacy development. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association of Early Childhood Specialists*.

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Institute for Literacy (2001). *Put Reading First*. Jessup, MD: Author.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Naucler, K y Magnusson, E. (2002). How do preschool language problems affect language abilities in adolescence? En F. Windsor y M.L. Kelly (Eds.). *Investigations in clinical phonetics and linguistics* (pp. 99-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Neuhaus, G. y Swank, P. (2002). Understanding the relations between RAN Letter subtest components and word reading in first-grade students. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 158-174.
- Neuman, S., Copple, C. y Bredekamp, S. (2001). El aprendizaje de la lectura y la escritura. *Prácticas apropiadas para el desarrollo infantil*. USA National Association for the Education of Young Children.
- Neves, I. P. y Morais, A. M. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (1), 121-137.
- Nieto, A., Wollman, T. y Barroso, J. (2006). Cerebelo y procesos cognitivos. *Anales de Psicología*, 20, 2, 205-221.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1-17.
- Ninio y Bruner (1978). The achievement and antecedents of labelling", en: *Journal of Child Language*, 5, pp. 1-15.

- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*,
- Noble, K. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21, 349-368.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Nuñez, J.C., González Pienda, J.A., González-Pumariiega, S., Rocés, C., Álvarez, L., González, P., Cabanach, R.G., Valle, A., y Rodríguez, S. (2005). Subgroups of Attributional Profiles in Students with Learning Difficulties and Their Relation to SelfConcept and Academic Goals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (2), 86-97.
- Ogawa, S., Menon, R.S., Tank, D.W., Kim, S-G, Merkle, H., Ellermann, J.M. y Ugurbil, K. (1993). Functional brain mapping by blood oxygenation level-dependent contrast magnetic resonance imaging: a comparison of signal characteristics with biophysical model. *Biophys*, 64, 803-812.
- Oloffson, A. (2000). Naming speed, phonological awareness and the initial stage of learning to read. *Log Phon Vocal*, 25, 35-40.
- Olson, R.K., Wise, B., Johnson, M.C. y Ring, J. (1997). The etiology and remediation of phonologically bases word recognition and spelling disabilities: Are phonological deficits the “hole” story? En B. Blachamn (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. Mahwarh, NJ: LEA.
- Onochie-Quintanilla, E., Simpson, I., Caravolas, M. y Defior, S. (2011). Letter knowledge, phoneme awareness and RAN as predictors of reading fluency in Spanish. *10th Symposium of Psycholinguistics*, San Sebastián, April 13th-16th.

- Ordoñez, C.L., Carlo, M.S., Snow, C.E. y McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 719-728.
- Ordóñez, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. Kikirikí. Cooperación Educativa, 78, 38-42.
- Ortiz, M. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Orton, S. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 582-615.
- Orton, S. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. Nueva York: Norton.
- Osborn, J. y Lehr, L. (1998). *Literacy for all. The Guilford issues in teaching and learning*. New York: Academic Press
- Oslund, E., Hagan-Burke, S., Taylor, A., Simmons, D., Simmons, L., Kwok, O. y Johnson, C. (2012). Predicting kindergartner's response to early reading intervention: an examination of progress-monitoring measures. *Reading Psychology*, 33, 78-109.
- Ouzolulias, A., Fischer, J. y Brissiaud, R. (2000). Comparaison de deux scénarios d'acquisition du lexique écrit. *Enfance* 4, 393-416.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo familiar. En M. J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Pammer, K., Lavis, R., Hansen, P. y Cornelissen, P. (2004). Symbol-string sensitivity and children's reading, *Brain and Language*, 89, 601-610.
- Papadopoulos, T.; Georgiou, G. y Kendeou, P. (2009). Investigating the double-deficit hypothesis in Greek: Findings from a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 528-547.

- Papanicolaou, A., Pugh, K., Simos, P. y Mencl. W. (2004). Functional brain imaging. En: McCardle, P. y Chhabra, V. (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research*, (pp. 383-416). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Papanicolaou, A., Simos, P. y Breier, J. (2003). Brain Mechanisms for Reading in Children With and Without Dyslexia; A Review of Studies of Normal Development and Plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24 (2 y 3), 593-612.
- Paris, S.G., y Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Journal of Remedial and Special Education*, 11, 7-15.
- Parisi, M. y Fadda, F. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *The International Journal of Bilingualism*, 17, 43-56.
- Parkins, R.A., Roberts, R.J., Reinarz, S.J. y Varney, N.R. (1987). CT asymmetries in adult developmental dyslexics. Comunicación presentada en el *Congreso anual de la Sociedad Neuropsicológica Internacional* (INS). Washington, DC.
- Parrila, R., Kirby, J. y Mc Quarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Pascual, A. y Tormos, J. (2010). Caracterización y modulación de la plasticidad del cerebro humano. En Pascual, A. y Medina, J. (Eds.), *Acción de las hormonas a nivel cerebral* (pp. 303-333). Madrid: Real Academia Nacional de Farmacia.
- Passenger, T., Stuart, M. y Terrel, C. (2003). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66
- Patel, T.; Snowling, M. y de Jong, P. F. (2004). A cross-linguistic comparison of

- children learning to read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96, 785–797.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S.F., et al. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3, 91–96.
- Pearson, R. (2005) *Programa de actividades para desarrollar la conciencia fonológica y lectoescritura inicial: Juego de Estrategias Lectoras (JEL-K): para el uso de docentes de niños preescolares de 3 a 6 años*. Buenos Aires: JEL.
- Pennington, B.F., Van Orden, G.C., Smith, S.D., Green, P.A. y Haith, M.M. (1990). Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child Development*, 7, 61, 1.753-1.778.
- Peñafiel, M. (2005). *Intervención logopédica en la dislexia*. Madrid: Síntesis.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires:
- Pérez Serrano, G. (1981). Origen social y rendimiento social. Madrid: CIS
- Pérez, A.M. y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *REOP*, 21, 1, 59-69.
- Pérez, E. (1992) Warisata. La escuela ayllu. La Paz: Hisbol.
- Pérez, E; Llano, C. y; Vila, C. (2006). *Test de Lectura y Escritura. TEYL*. Barcelona: Lebón.
- Pérez, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez Galán, R.; Pérez Galán, F. y Olmedo Sotomayor, D. (2000) La búsqueda permanente del método para la enseñanza de la lectoescritura en niños de Educación Infantil con necesidades especiales y su nueva redefinición conceptual. Congreso Mundial de Lectoescritura. Valencia.

- Perfetti, C. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. En Foorman, B. y Siegel, A. (Eds.), *Acquisition of reading skills*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti C. (1987). Language, speed and print: Some asymmetries in the acquisition of literacy. En Horowitz, R. y Samuels, J (Eds), *Comprehending oral and written language* (pp. 335-368). San Diego: Academic Press
- Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability, en M.A. Gernsbacher (ed.): *Handbook of Psycholinguistics*. London: Academic Press.
- Perfetti, C. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. En Perfetti, C. y Rieben, M. (Eds), *Learning to Spell* (pp. 21-38). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Perry, C., Ziegler, J. y Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, 114, 273-315.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, N° 21, Vol. 1, 61-88.
- Pianta, R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pifarré, M., Sanuy, J., Huguet, A. y Vendrell, C. (2003). Rendimiento matemático en contextos bilingües: análisis de la incidencia de algunas variables del contexto socioeducativo. *Revista Investigación Educativa*, 21 (1), 183-199.
- Pikulski, J. (1990). Informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 11, 514-516.

- Pikulski, J. (1994). Preventing reading failure: A review of five effective programs. *The Reading Teacher*, 48, 30-39.
- Pikulski, J. y Chard, D.J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58, 6, 510-519.
- Pinnell, G., Pikulski, J., Wixson, K., Campbell, J., Gough, P. y Beatty, A. (1995). *Listening to children read aloud: Oral fluency*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved February 20, 2004, En línea: <http://nces.ed.gov/pubs95/web/95762.asp>
- Pintrich, P.R. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33-40.
- Pong, S. L., Dronkers, J. y Hampden, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single versus two-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 65 (3), 681-699.
- Posner, M. y McCandliss, B. (1999). Brain circuitry during reading. En R. Klein y P. McMullen (Eds.), *Converging methods for understanding reading and dyslexia* (pp. 305-337). Cambridge, MA: MIT Press.
- Pradas, M. y Esperanza, M. (2004). La fluidez y sus pausas: Enfoque desde la interpretación de conferencias. Granada: Editorial Comares S. L.
- Pratt, A.C. y Brady, S (1988). Relation of Phonological Awareness to Reading Disability in Children and Adults. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 319 - 323.
- Psacharopoulos y Patrinos (1994). Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis. World Bank Regional and Sectoral Studies. Washington, D.C.: The World Bank.
- Puente, A., Jiménez, V. y Ardila, A. (2009). Anormalidades cerebrales en

- sujetos disléxicos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. [online], 41, 1, 27-45.
- Puertollano, J. A., Martínez, R., y Zumárraga, L. (2009). *Manual ENFEN: Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Puiggrós, A. (1994) Imperialismo, educación, neoliberalismo en América Latina. México: Paidós Educador.
- Purcell-Gates, V. y Dahl, K. L. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 1-34.
- Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. *Orientac. soc.* vol.10 La Plata.
- Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre- alfabético*. Tesis de Maestría. México: DIE-IPN.
- Quiroga, T., Lemos-Britton, Z., Mostafapour, E., Abbott, R.D. y Berninger, V.W. (2002). Phonological awareness and beginning reading in Spanish-speaking ESL first graders: Research into practice. *Journal of School Psychology*, 40, 1, 85-111.
- Ramírez, Sicuamia, Brizet Ramírez y Cuineme, (2009). De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura. La lectura y escritura como procesos transversales en la escuela.
- Ramos, A. (2003). *La motivación en el estudio*. Especial desde España para El Cronista Regional.
- Ramos, J. (1999). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención*. En: <http://www.psicopedagogia.com>
- Ramos, J. (2002). Propuesta cognitiva ante las dificultades de lectura y

- escritura. En F. L. Viana, M. Martins y E. Coquet (Eds), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 3 (pp.1-22). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201-216.
- Ramus, F. (2005). De l'origine biologique de la dyslexie. *Psychologie and Education*, 60, 81-96.
- Ramus, F., Pidgeon, E. y Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (5), 712-722.
- Raphael, T.E., y Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59, 206-221.
- Rashotte, C. A., MacPhee, K. y Torgesen, J. K. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly*, 24, 119-134.
- Rasinsky, T. V. (2006). Assessing Reading Fluency. Educational Service Material. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning
- Rasinsky, T.V. y Samuels, V. (2011). Reading fluency. What it is and what is not. En J. Samuels y M. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 94-114). International Reading Association.
- Rasinsky, T.V., Reutzel, R., Chard, D. y Linan, S. (2011). Reading fluency. *Handbook of Reading Research*, Vol.IV, 286-314.
- Rayner, K (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 3, 372-422.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. y Seidenberg, M. S.

- (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.
- Read, C. (1977). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Recio y León (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1º y 4º de primaria. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X15000068>
- Reid, A.A., Szczerbinski, M., Iskierka-Kasperek, E. and Hansen, P.C. (2007). Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: theoretical implications. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 13, 1-24.
- Repetto, E., Téllez, J.A. y Beltrán, S. (2002). *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Research Triangle Institute (RTI). (2010). Early Literacy: Igniting education for all. Research Triangle Park, NC: RTI Publicacion.
- Revuelta, R. y Guillén, F. (1987). *Madurez y edad inicial para la lectura*. Comunicación presentada al Quinto C.E.L., 154-155.
- Reynoso Cantú, E. (2011). Factores que determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el estado de Nuevo León. Universidad autónoma de Nuevo León. Instituto de investigaciones sociales.
- Richards, T., Berninger, V. & Fayol, M. (2009). fMRI activation differences between 11-year-old good and poor spellers' access in working memory to temporary and long-term orthographic representations. *Journal of Neurolinguistics*, 22, 327-35. doi: 10.1016/j.jneuroling.2008.11.002.

- Richgels, D.J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96 – 109.
- Riley, J. (1999). The reading debate. En T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 217- 227). Dordrecht: Kluwer.
- Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.
- Rivarola, D. (1977). Educación y Desarrollo en el Paraguay. La enseñanza básica. UNESCO-CEPAL-PNUD , Proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe”, DEALC/7.
- Rivera Murrieta. (2015). Fomento a la lectura con padres de familia de niños en edad preescolar desde una aproximación psicoanalítica. Universidad Veracruzana. Facultad de Letras Españolas amírez, Sicuamia
- Robichon, F. y Habib M. (1998). Abnormal callosal morphology in male adult dyslexics: Relationships to handedness and phonological abilities. *Brain*, 62, 127-147.
- Robinson, A. (1995). *Historia de la escritura. Alfabetos, jeroglíficos y pictogramas*. Barcelona: Destino.
- Rockwell, E; Mercado, R; Muñoz, H, et al (1989). «Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas». (Informe de la evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno, Perú, llevada a cabo en 1988.) Lima: PEEB-P.
- Rodríguez Ayán, M. N. (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 26, 348-358.
- Rojas, E. (2008). Diseño y validación de un videojuego para el tratamiento de la dislexia. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Roman, A., Kirby, J., Parrila, R., Wade-Woolley, L. y Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 96-113.
- Rosselli, M.; Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4): 202-210.
- Roth, F.; Speece, D. y Cooper, D. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Rouse, H. y Fantuzzo, J. W. (2006). Validity of the Dynamic Indicators for Basic Early Literacy Skills as an indicator of early literacy for urban kindergarten children. *School Psychology Review*, 35, 341–355.
- Royer, J. y Carlo, M. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 75(10), 450–455.
- Rueckl, J. G.; Paz-Alonso, P.M.; Molfese, P.J.; et al. (2015) Universal brain signature of proficient Reading: Evidence from four contrasting languages. *Current Issue* (112) 50, pp. 15510-15515.
- Rueda, M. (1993). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? *Lenguaje y Comunicación*, (8), 79-94.
- Rueda, M. (2003). *La Lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rueda, M., Sánchez, E. y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39 - 52.
- Ruiz de Miguel, C (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol, 12 Núm. 1.

- Ruiz Jiménez, S. (2000). *La lecto-escritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas, en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ruiz López, M. N. (1992). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *Revista de Trabajo Social* 156-160.
- Ruiz, A. (2015). Los efectos de la pobreza sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. *Revista de Educación Virtual*. Disponible en: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/1865>
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 811-113.
- Ruiz, C. y García, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño. En Aidipe (comp.), *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 93-98). Coruña: Aidipe.
- Runge, T. y Watkins, M. (2006). The Structure of Phonological Awareness Among Kindergarten Students. *School Psychology Review*, 35, 3, 370-386.
- Russo, M., Kosman, G., Ginsburg, A., Thompson-Hoffamn, S. y Pederson, J.(1998). *A compact for reading and Schools-home Links*. USA: Departament of Education.
- Rutter, M. y Yule, W. (1973). Specific reading retardation. En L. Mann y D. Sabatino (Eds), *The First Review of Special Education*. Philadelphia: Jse Press
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 42, 69, 107-127.
- Sablón, B. P. (2002). Prevención y educación. En Selección de lecturas:

Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Samuels, S. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. En Farstrup A. y Samuels S. (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp.166-183). Newark: International Reading Association.
- Sánchez M., Rueda M. y Orrantía J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades de aprendizaje de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*; 3-4: 101-11.
- Sánchez, E. (1996). El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado. *Comunicación y Educación*, 1, 39-55.
- Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, J. (2010). *Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Ed. Graó.
- Santiuste, V. y López-Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universidad. Psychol. Bogotá*, 4 (1), 13-22
- Sarramona, J. (1999). La educación en la familia y en la escuela. Madrid: PPC.
- Satz, P. (1990). Developmental dyslexia: An etiological reformulation. En G. Th., Pavlidis (Ed.), *Perspectives on Dyslexia Vol 1: Neurology, Neuropsychology and Genetics* (pp. 3-26). New York: John Wiley and Sons.
- Savage, R. y Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language*, 93, 152–159.
- Savage, R., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N. y Tiersley, L. (2005). The relationships between rapid digit naming, phonological processing,

- Savage, R., Pillay, V. y Melidona, S. (2008). Rapid serial naming is a unique predictor of spelling in children. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 235-250.
- Savage, R.; Frederickson, N.; Goodwin, R.; Patni, U.; Smith, N. y Tiersley, L. (2005) The relationships between rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity and speech perception in poor, average and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (1), 12-28.
- Scanlon, D. M. y Vellutino, F. R. (1997). Instructional influences on early reading success. *Perspectives. The International Dyslexia Association*, 23, 35- 37.
- Scanlon, D.M., Vellutino, F.R., Small, S.G., Fanuele, D.P., Sweeney, J (2005). Severe reading difficulties: Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13, 209–227.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. En B. Shapiro, P. Accardo y A. Capute (Eds): *Specific Reading Disability: A view of the spectrum* (pp.75-119). Timonium, MD: York Press.
- Scarborough, H.S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences, *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 101-108.
- Scarborough, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children, *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B. y Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256.
- Schatschneider, C., Francis, D., Foorman, B., Fletcher, J. y Mehta, P. (1999). The dimensionality of phonological awareness: An application of item

- response theory. *Journal of Educational Psychology*, 91, 439-449.
- Schatsneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C. y Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., Vise, M. y Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311– 340.
- Schnieder, W., Roth, E. y Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten interventions. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30, 158-164.
- Schunk, D.H. (1996). Motivation in Education: Current Emphases and Future Trends. *Mid-Western Educational Researcher*, 9, 5-11.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P. y Morris, R. D. (2006). Becoming a Fluent and Automatic Reader in the Early Elementary School Years. *Reading Research Quarterly*, 41, 4, 496- 522.
- Schwartz, R. (2005). Literacy learning of at risk first grade students in the Reading Recovery early intervention. *Journal of Educational Psychology*, 97, 257-267.
- Scinto, L. (1986). *Written language and psychological development*. Nueva York; Academic Press.
- Sebastián, E. y Maldonado, A. (1984). *La capacidad de segmentación en relación con el aprendizaje de la lectura*. Proyecto del XI, Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICES.

- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6) 540-558.
- Seidenberg, M. y McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, vol. 40, 3, 3-14.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2007): El alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coord). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Sereno, S., Rayner, K. (2000). The when and where of reading in the brain. *Brain and Cognition*, 42, 1, 78-81.
- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español. Papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Serrano, F. y Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography- *Annals of Dyslexia*, 58, pp. 81-95.
- Serrano, F., Defior, S. y Jiménez, G. (2005). *Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación primaria*. Actas del II Congreso Hispano Portugués de Psicología. Lisboa, 2004.
- Serrano, F., González-Trujillo, M., Defior, S y Carpio, M. (2005). La emergencia de la conciencia fonémica en niños prelectores españoles. En J. M. Oro Cabanas; J.D. Anderson, J. Varela (Eds), *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*, (pp. 371-379). Santiago de Compostela: Servizo

de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

- Serrano, F.D. (2005). *Disléticos en español: papel de la fonología y la ortografía*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Seymour, P. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Seymour, P. (1987). Word recognition processes. An analysis based on format distortion effects. En J. Beech y A. Colley (Eds.), *Cognitive Approaches to Reading*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Seymour, P. (1990). Cognitive descriptions of dyslexia. En G. Pavlidis (eds.), *Perspectives on Dyslexia: Cognition, Language and Treatment*. (Vol.2). Chichester: John Wiley y Sons.
- Seymour, P. y Evans, H. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3(6), 221- 250.
- Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Shanahan, T. (2004). Overcoming the dominance of communication: Writing to think and to learn. En T.L. Jetton y J.A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp.59-74). New York: Guilford Press.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. En C.A MacArthur, S.Graham, J.Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp.170-182). New York, NY, US: Guilford Press.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Share, D. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: a direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.

- Share, D. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (3), p213-233.
- Share, D. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615.
- Share, D. y Stanovitch, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: A model of acquisition and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1 - 35.
- Share, D., Jorm, A., Maclean, R. y Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309– 1324.
- Shaywitz, S. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338, 307-311.
- Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (1993). Learning disabilities and attention deficits in the school setting. In L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice* (pp. 221–245). Austin, TX: PRO-ED.
- Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (2004). Neurobiologic Basics for Reading and Reading Disability. En McCardle, P. y Chhabra, V. (Eds): *The Voice of Evidence in Reading Research* (pp. 417-442). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Shaywitz, S., Morris, R. y Shaywitz, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-75.
- Siegel, L. (1993). Phonological processing deficits as the basis of a reading disability. *Developmental Review*, 13, 246- 257.

- Siegel, L. y Ryan, E. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60(4), 973-980.
- Signorini, A. y Borzone, A. M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.
- Signorini, A. y Borzone, A. M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20, 1, 50-30.
- Signorini, A. y Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice*, 15, 5-29.
- Signorini, A., García Jurado, M. A. y Borzone de Manrique, A. (2000). La cuestión ortográfica. Una mirada desde la psicología cognitiva. *Fonoaudiológica*, 46, 67-80.
- Silliman, E. y Wilkinson, A. G. (2004). *Language and literacy learning in schools*. New-York, NY: Guilford Press.
- Silven, M., Poskiparta, E., Niemi, P. y Voeten, M. (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology*, 99, 516-531.
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O., McDonagh, S., Harn, B. y Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 158-173.
- Simon, J. (1970). *Evolution génétique de la phrase écrite chez l'écolier*. Tesis doctoral publicada. Universidad de París.

- Simos, P. G., Fletcher, J. M., Sarkari, S., Billingsley, R. L., Denton, C., y Papanicolau, A.C. (2007). Altering the brain circuits for reading through intervention: a magnetic source imaging study. *Neuropsychology*, 21, 485-496.
- Sinclair, A., Jarvella, R. y Levelt, W. (1978). *The child's conception of language*. Berlin, Springer-Verlag.
- Singer, V. y Cuadro, A. (2010). Intervención en trastornos de lectura. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 2, 1, 78-86.
- Škudienė, V. (2002). A Comparison of Reading Models, Their Application to the Classroom and Their Impact on Comprehension. *Kalby Studijos*, 2, 94-98.
- Slavin, R.E. (1995). *Success for all: a summary of research*. Annual meeting of American educational research association. San Francisco: University of California.
- Slavin, R.E., Karweit, N.L., Wasik, B.A., Madden, N.A. y Dolan, L.J. (1994). Success for all: a comprehensive approach to prevention and early intervention. En R.E Slavin, N.L Karweit y B.A. Wasik, (Eds.), *Preventing Early School Failure* (pp. 175-205). Boston: Allyn And Bacon.
- Slavin, R.E., Madden, N., Dolan, L. y Wasik, B. (1996). *Every child, every school: Success for all*. California: Corwin Press, Inc.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Snellings, P., Van der Leij, A., de Jong, P. y Blok, H. (2009). Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 291-
- Snow. P. (1998): Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). Preventing Reading difficulties in Young children. Washington, D.C.: National Academic Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (1999). Language and Literacy Environments in Preschools. ERIC Digest.
- Snowling, M. (1996). Contemporary approaches to the teaching of reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 2, 139 - 148.
- Snowling, M. (1998). Reading development and its difficulties. *Educational and Child Psychology*, 15, 2, 44-58.
- Snowling, M. (2000): *Dyslexia*. Oxford: Blackwell. Snowling, M. y Stackhouse, J. (2008). *Dyslexia, speech and language. A*
- So, D. y Siegel, L. (1997). Learning to read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 1-21.
- Solé, I. (2005). ¿Lectura en educación infantil? Sí, gracias. En: Bofarull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 69-78) Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2009a). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59.
- Solé, I. (2009b). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Song, A.W., Huettel, S.A. y McCarthy, G. (2006) Basic principles of functional magnetic resonance imaging.. En R. Cabeza y A. Kingstone, (Eds), *Handbook of Functional Neuroimaging of Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sons. Mody, M. (2003). Phonological basis in reading disability: A review and
- Soriano, M. (2005). Dificultades en el aprendizaje. Madrid: Grupo Editorial

Universitario.

- Soriano, M. (2007). *Programas de intervención en dislexia evolutiva con apoyo empírico. Eficacia de un programa de intervención desarrollado desde las teorías cognitivas de déficit específico*. Ponencia presentada a las VI Jornadas sobre Dislexia. Barcelona, 20 de Enero de 2007.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3o, 5o y 7o básico. *Revista Signos* [online], 46, 81, 105-131.
- Spector, J. (1992). Predicting Progress in Beginning Reading: Dynamic Assessment of Phonemic Awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 353 - 363.
- Spector, J. (2005). Instability for the Double- Déficit Subtypes among at-risk first grade readers. *Reading Psychology*, 26, 285-312.
- Sperling G. (1960). The information available in brief visual presentation. *Psychological Monographs*, 74, 1-29.
- Sprugevica, I. y Høien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 119-124.
- Spufford, M. (1979). First steps in literacy: The reading and writing experiences of the humblest seventeenth-century spiritual autobiographers. *Social History*, 4, 407-435.
- Stahl, S. y Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-668.
- Stahl, S. y Kapinus, B. A. (2001). *Word power: What every educator needs to know about vocabulary*. Washington, DC: NEA Professional Library.

- Stahl, S. y Murray, B. (1994). Defining phonemic awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. En P.B Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds): *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 154-177.
- Stanovich, K. E. y Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological- core variable difference model of reading. *Journal of Educational Psychology*,
- Stanovich, K., Cunningham, A. y Cramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K., Cunningham, A. y Feeman, D. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278—303.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stein, A. (2010). El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura. Tesis Doctoral Inédita. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Steinmetz, H. y Galaburda, A.M. (1991). Planum temporale asymmetry: In- vivo morphometry affords a new perspective for neuro-behavioral research.

Reading and Writing, 3, 331-343.

Steventon, C. E. y Frederick, L. D. (2003). The effects of repeated readings on student performance in the corrective reading program. *Journal of Direct Instruction*, 3, 17-27.

Stichter, J., Stormont, M., Lewis, T. & Schultz, T. (2009). Rates of specific antecedent instructional practices and differences between title I and non-title I schools. *Journal of Behavioral Education*, 8, 331-344.

Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

Stotsky, S. (1987). A comparison of the two theories about development in written language. Implications for pedagogy and research. En R. Horowitz y S. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. Nueva York: Academic Press.

Strattman, K. y Hodson, B. (2005). Variables that influence decoding and spelling in beginning readers. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 165- 190.

Strauss, S.L. (2011). Neuroscience and Dyslexia. En A. McGill-Franzen y R. L.Allingt, *Handbook of Reading Disability Research*. NY: Routledge.

Strommen, L. T. y Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3) 188-200.

Stuart, M. y Coltheart, N. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.

Suárez, Á.; Moreno, J. M. y Godoy, M.J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 1, 1-18.

- Suro, J., Leal, F., López-Escribano, C., Santiuste V., Zarabozo, D. (2013). *Programa de animación a la lectura con base lingüística*. Granada: GEU Editorial.
- Suro, J.; Leal, F.; Zarabozo, D. y López, M^a E. (2013) Prueba de Precursores de Lectura (PRELEC). Granada: GEU.
- Swanson, H. L., Mink, J. y Bocina, K. M. (1999). Cognitive processing deficit in poor readers with symptoms of reading disabilities and ADHD. More alike than different. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 321-333.
- Symeou, L. (2005). Pass and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Szenkovits, G. y Ramus, F. (2005). Exploring dyslexics' phonological deficit I: Lexical vs. sub-lexical and input vs. output processes. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 11, 253-268.
- Tabors, P., Pérez, M. y López, L. (2003). Dual language abilities of bilingual four-year olds: initial findings from the early childhood study of language and literacy development of spanish-speaking children. *Nabe Journal of Research and Practice*. Winter, 30, 70-91.
- Talavera Simoni, M.L. (2014) Magisterio boliviano y reformas educativas en el siglo XX. *Revista de Estudios Bolivianos* (20) pp. 43-62. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Tapia, V. M. y Luna J. A. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología* (Online), 11, 1, 37-68.
- Téllez, J.A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología*
- Tejedor y Caride Gómez (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre287/re28706.pdf?documentId=0901e72b813c3007>

- Téllez, J. A. (2005) La comprensión de textos escritos y la ciencia cognitiva: más allá del procesamiento de la información. Madrid: Dykinson.
- Temple, C. (1985). Reading with partial phonology: Developmental phonological dyslexia. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 6, 523-541.
- Thomson, J., y Hogan, T. (2009). Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methodologies. Epilogue Special Edition "Advances in the Early Detection of Reading Risk". *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 383-386.
- Thurstone, L. L. Y Yela, M. (2012) Test de Percepción de Diferencias: CARAS-R. Madrid: TEA Ediciones.
- Tiana, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A. Marchesi y E. Martín (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (pp. 61-76). Madrid: SM.
- Tierney, R. y Shanahan, T. (1996). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (Vol.2) (pp.246- 280). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tikunoff, W. Y. (1979).«Context variables of a teaching-learning event». En Bennet, D. y McNamara, D., *Focus on teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. Nueva York, Longman.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). "Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita". *Infancia y Aprendizaje*.

- Tolchinsky, L. y Teberosky, A. (1992) Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 5-13.
- Torgesen, J. (1986). Learning disabilities theory: Its current state and future prospects. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 399-407.
- Torgesen, J. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Torgesen, J. y Hecht, S. (1996). Preventing and remediating reading disabilities: Instructional variables that make a difference for special students. En M. F. Graves, P. van den Broek, y B. M. Taylor (Eds.), *The first R: Every child's right to read* (pp. 133–159). New York: Teachers College Press.
- Torgesen, J. y Wagner, R. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 13 (4), 220 - 232.
- Torgesen, J., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K. y Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and Long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33–58, 78.
- Torgesen, J., Wagner, R. y Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286.
- Torgesen, J., Wagner, R. y Rashotte, C. A. (1997). Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities coding. En B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention* (pp. 287-304). Mahwah, NJ: LEA.
- Torgesen, J., Wagner, R., Bryant, B. y Pearson, N. (1992). Toward development of a kindergarten group test for phonological awareness.

Journal of Research and Development in Education, 25, 113-120.

- Torgesen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Burgess, S. y Hecht, S. (1997). The contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word reading skills in second to fifth grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161-185.
- Tracey, D. H.; Morrow, L. M. (2012) *Lenses on Reading. An Introduction to Theories and Models*. 2ª Edition. New York: The Guilford Press.
- Treiman R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York, Oxford University Press.
- Treiman, R. (1983). The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games. *Cognition*, 15, 49-74.
- Treiman, R. (1984). Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6, 501-553.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units spoken syllables: evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161 - 181.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D.J. Sawyer y B.J. Fox (Eds.): *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 159-189). Nueva York, Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. En J. Metsala y L. Ehri (Eds), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. (2004). Phonology and spelling. En P. Bryant y T. Nunes (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 31-42). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Treiman, R., y Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in english. En Ch. A. Perfetti, L. Rieben y M. Fayol (Eds.). *Learning to spell* (pp.61-80).

London: Lawrence Erlbaum.

- Treiman, R. y Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants. *Journal of Educational Psychology*, 84, 174-181.
- Treiman, R. y Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. Brady y D. Shankweiler, D. (eds.), *Phonological process in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 67-83. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. y Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61 (3), 193 - 215.
- Tsui, M. (2005). Family income, home environment, parenting, and mathematics achievement of children in China and the United States. *Education and Urban Society*, 37 (3), 336-355.
- Tunmer, W. y Hoover, W. (1992). Cognitive and Linguistic Factors in Learning to Read. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 175 -214). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tunmer, W. y Nesdale, A. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417 - 427.
- Tunmer, W. y Rohl, M. (1991). Phonological Awareness and Reading Acquisition. En D.J. Sawyer y B.J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp.1-30). New York: Springer- Verlag.
- Tunmer, W., Herriman, M. y Nesdale, A. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134 - 158.
- Tusón, J. (1997). La escritura. Una introducción a la cultura alfabética. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7 (2-1).
- Uhry, J. K., y Shepherd, M.J. (1993). Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program: effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28, 219–233.
- UNICEF Bolivia. (2011). *UNICEF y el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) presentan el Estudio del Subsistema de Educación Regular*. Retrieved August 28, 2013, from http://www.unicef.org/bolivia/media_21266.htm
- UNICEF. (2013). *Out-of-school children initiative*. Recuperado Agosto 29, 2013, de: https://www.unicef.org/education/bege_61659.html
- Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Revista Educar*, 38, 19-42.
- Vaessen, A. y Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 213-231.
- Valleley, R. J. y Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12, 55-76.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-65.
- Valtin, R. (1984). Awareness of features and functions of language. En Downing, J. y Valtin, R. (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp.227-260). New York: Springer-Verlag
- Van den Bos, K.P. (1998). IQ, phonological awareness and continuous- naming speed related to Dutch poor decoding children's performance on two word identification tests. *Dyslexia*, 4, 73-89.

- Van den Bos, K., Zijlstra, B. J. y Lutje Spelberg, H. C. (2002). Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colours, pictured objects and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 6, 25-50.
- Van den Broek, P., Lynch, J., Naslund, J., Levers-Landis, C. y Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4) 707-718.
- Vecino B. (1980), Informe final sobre los resultados del análisis socio-educativo. Quito, Proyecto ECU/78/023. Estructura social y problemas educacionales rurales - II etapa: Estudio de casos en la costa ecuatoriana.
- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez, M. y Ligán, S. (2013) Test de Habilidades Prelectoras. Lima: Instituto Psicopedagógico EOS Perú-Ediciones Libro Amigo.
- Vellutino, F. (1982). Therorical issues in the study of word recognition: the unit of perception controversy reexamined. En S. Rosenberg (Eds.): *Handbook of Applied Psycholinguistics* (pp. 33-197). New Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. y Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult to remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-238.
- Vellutino, F. y Scanlon, D. (2002). Emergent literacy skills, early instruction and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. En S. Neuman y D. Dickinson. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 295-321). Londres: The Guilford Press.
- Velting, O. y Whitehurst, G. (1997). Inattention-hyperactivity and reading achievement in children from low-income families: A longitudinal model.

Journal of Abnormal Child Psychology, 25, 321–331.

Verhagen, W., Aarnoutse, C. y van Leeuwe, J. (2008). Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), 301-324.

Vidal-Abarca, E (2004). Aprender a comprender: programa de comprensión verbal. Madrid: ICCE Publicaciones.

Vila, I. (1998). Familia, escuela y comunidad. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Von Bertalanffy (1976). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones. Madrid: Fondo de cultura económica.

Vygostki, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1997). Pensamiento y lenguaje. En L.S. Vygotsky, *Obras escogidas, II*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Wagner, R. (1997). Phonological awareness training and reading. Presentado en *American Educational Research Association Conference*, Marzo, Chicago, IL.

Wagner, R. K. (1988). Causal relations between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: A meta- analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 261–279.

Wagner, R. K. Torgesen, J. K. y Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87.

- Wagner, R. K. y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., y Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85, 83-103.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hech, S., Barker, T., Burgess, S., Donahue, J. y Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A five longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on socioeconomic status and early language production. *Child Development*, 65, 606-621.
- Walsh, D., Price, G., y Gillingham, M. (1988). The critical but transitory importance of letter naming. *Reading Research Quarterly*, 23, 108-122.
- Wasik, B. y Slavin, R (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28, 179-200.
- Waters, G.S., Bruck, M. y Seidenberg, M. (1985). Do children use similar processes to read and spell words? *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 511-530.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.
- Weisz, J., Sandler, I., Durlak, J., y Anton, B. (2005). Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist*, 60(6), 628-648.

- Wellman, H. (1985). The Origins of Metacognition, en D. Forrest, G. Mackinton y T. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and Human Performance*. Orlando: Academic Press.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18, 109-123.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Press.
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G. y Denton, C.A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 25, 2-10.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan C. J. (2000). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. En S. Neuman, & D. Dickinson. *Handbook of Early Literacy Development* (pp. 11-29). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. y Lonigan, C. (2003). *Get Ready to Read. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: National Center for Disabilities.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. En J.T. Guthrie, A. Wigfield (Eds.): *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (pp. 14-33). Newark. IRA.
- Willms, J.D. (1999). *Inequalities in literacy skills among youth in Canada and the United States*. Ottawa, Ontario: Statistics Canada
- Wilson, M.J. (1981). A review of recent research on the integration of reading and writing. *The Reading Teacher*, 8, 896-901.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wimmer, H. (1996). The early manifestation of developmental dyslexia:

Evidence from German children. *Reading and Writing*, 8, 2, 33-54.

Wimmer, H. y Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: a specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 272-277.

Wimmer, H.; Mayringer, H. y Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 4, 668-680.

Wise, B. W., Ring, J. y Olson, R. K. (1999). Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 271-304.

Wise, J., Pae, H., Wolfe, C., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. y Wolf, M. (2008). Phonological Awareness and Rapid Naming Skills of Children with Reading Disabilities and Children with Reading Disabilities Who Are At Risk for Mathematics Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 3, 125– 136.

Wolf, M. (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficit in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. En B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition*, (pp. 67-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wolf, M. (2008) *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.

Wolf, M. y Bowers P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.

Wolf, M. y Bowers, P. (2000). The question of naming-speed deficits in developmental reading disability: An introduction to the Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.

- Wolf, M. y Denckla, M. (2005). *The Rapid Automatized Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests*. Austin, Texas: Proed.
- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 3, 1-17.
- Wolf, M., Bally, H. y Morris, R. (1986). Automaticity, retrieval processes, and reading: a longitudinal study in average and impaired readers. *Child Development*, 57, 988-1000.
- Wolf, M., Bowers, P. y Biddle, K. (2000). Naming speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Wolf, M., Goldberg, A., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P. y Morris, R. (2002). The Second Deficit: An Investigation of the Independence of Phonological and Naming-Speed Deficits in Developmental Dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 43-72.
- Wolf, M., Miller, L., y Donnelly, K. (2000). The retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O): A comprehensive fluency- based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375- 386.
- Yap, R.A. y Van der Leij, A. (1993). Word processing in dyslexics: An automatic decoding deficit? *Reading and Writting: An Interdisciplinary Journal*, 5, 261-279.
- Yapu, D. (2010). *Primera Infancia: Experiencias y políticas públicas en Bolivia*. La Paz: PIEB
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quartely*, 23, 159-177.
- Zaiats, V.; Calle, M.L. y Presas, R. (1998). Probabilitat i Estadística. Exercicis I.

Vic: Eumo Editorial.

Zakaluk, B. L. (1996). *A theoretical overview of reading process: factors which influence performance and implications for instruction*. [Página Web].

URL

<http://www.umanitoba.ca/faculties/education/edlab//81529/theopage.html>
[junio de 2000].

Ziegler, J., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., et al. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 4, 551-559.

Zwaan, R.A. (1999). Situation models: the mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 15-18.

ÍNDICE DE FIGURAS, IMÁGENES, TABLÁS Y GRÁFICAS

CAPÍTULO 1: LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.	
Figura 1.1. Niveles de procesamiento lector.....	28
Figura 1.2. Clasificación de los modelos de lectura.....	36
Figura 1.3. Modelo de Doble Ruta en cascada.....	42
Figura 1.4. Modelo de Triángulo.....	44
Figura 1.5. Teorías del aprendizaje relacionadas con la lectoescritura.....	61
Figura 1.6. Áreas cerebrales implicadas en la lectura.....	76
Figura 1.7. Sistemas neuronales implicados en la lectura.....	79
Figura 1.8. Áreas cerebrales implicadas en la escritura.....	81
CAPÍTULO 3: EL LENGUAJE ORAL COMO BASE PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO	
Figura 3.1. El lenguaje escrito como sistema de segundo grado.....	130
CAPÍTULO 5: PRECURSORES PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA LECTOESCRITURA.	
Figura 5.1. Precursores psicolingüísticos de la lectoescritura.....	154
Figura 5.2. Tabla de presentación de los fonemas.....	195
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
Figura 6.1: Diseño de Investigación.....	201
Figura 6.2: Grupos y subgrupos de estudio.....	203
Imagen 6.1: Localización de Bolivia en América del Sur y sus Departamentos.....	204
Imagen 6.2: Distribución de la población de habla aymara por municipios.....	207
Imagen 6.3: Ubicación del Departamento de La Paz, las provincias de Los Andes y Pedro Domingo Murillo y la localización de Chojasivi, El Alto y La Paz.....	208
Tabla 6.1: Porcentaje de la población en distintos rangos de pobreza en Bolivia y en cada uno de sus departamentos (INE, 2012).....	205

Tabla 6.2. Características de los participantes en función del centro educativo, curso, género y edad media.....	214
CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE RESULTADOS	
Tabla 7.1. Estadísticos descriptivos del grupo en todas las variables analizadas.....	223
Tabla 7.2. Análisis de varianza de las puntuaciones en las pruebas, en función de los centros educativos.....	229
Tabla 7.3. Análisis de varianza de las puntuaciones en las pruebas, en función del curso.....	233
Tabla 7.4. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables incluidas en el estudio.....	235
Tabla 7.5. Variables que correlacionan con cada tipo de tarea de Velocidad de Denominación.....	242
Tabla 7.6. Correlación entre variables cognitivas y el resto de variables de estudio.....	247
Tabla 7.7. Correlación entre variables de lectura y el resto de variables de estudio.....	248
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	
Gráfica 8.1. Gráficas con la evolución de la conciencia fonológica, el vocabulario y la velocidad de denominación en función de la edad.....	269
Gráfica 8.2. Gráficas con la evolución de las variables cognitivas del estudio en función de la edad.....	271
CAPÍTULO 9. PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LOS RESULTADOS.	
Figura 9.1. Ficha de trabajo del Taller de Evaluación, Detección e Intervención de Habilidades Prelectoras.....	287
Figura 9.2. Resumen del trabajo del Taller de Evaluación, Detección e Intervención de Habilidades Prelectoras.....	288

ANEXOS

ANEXO I: CARTA AL DIRECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA ELIZARDO PÉREZ

Estimado Bernardo Amaru,

Desde la Universidad Católica Boliviana San Pablo, en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid, es un placer ponernos en contacto con usted para comunicarle que, tras reunirnos con el director de Escuelas de Cristo, D. Juan Luís Zeballos, su centro ha sido seleccionado para participar en la tercera fase del Proyecto de Cooperación al Desarrollo “Acción formativa para maestras y maestros bolivianos en técnicas específicas de lectoescritura”. El objetivo final es poder ayudar y orientar pedagógicamente a los docentes de su centro sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en lengua castellana. Para ello, desde la Universidad Complutense de Madrid nos está visitando una especialista en educación, Verónica García Ortega, que llevará a cabo una labor de evaluación y seguimiento de los estudiantes y docentes de 1º, 2º y 3º grado. Por un lado, se seleccionarán (al azar) entre 10 y 12 estudiantes de cada uno de los cursos que realizarán una serie de pruebas (alrededor de una hora por niño); y por otro lado, se grabará un día de clase dentro del aula. Con estos datos la persona experta en evaluación y seguimiento obtendrá unos resultados que compartirá con los docentes con la finalidad de mejorar y entregar nuevas herramientas de trabajo con respecto a la enseñanza de la lectoescritura. Sería necesario por su parte que:

1. Comunicara a los docentes de dichos cursos la participación en el proyecto y la posibilidad de que sean filmados en el aula mientras desarrollan su trabajo.
2. Se comunique con nosotros en caso de que exista cualquier duda o incidencia.
3. En el centro exista un aula o espacio similar en el que la persona que tiene que pasar las pruebas a los niños pueda hacerlo de manera privada para que el estudiante no tenga ningún tipo de distracción.

Gracias por su colaboración y disponibilidad.

ANEXO II: FICHA DE REGISTRO INDIVIDUAL DE CADA ESTUDIANTE

1. DATOS PERSONALES	
Nombre:	
Fecha de nacimiento:	
Fecha de hoy:	
Sexo: <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Niño	Edad:
Lenguas que habla:	
Lateralidad manual: <input type="checkbox"/> Diestro <input type="checkbox"/> Zurdo	
¿Usa gafas? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	¿Diagnóstico DA? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí, _____
Horas de sueño aproximadas:	
Cuéntame un día en tu vida (estrés):	
Observaciones:	

2. DATOS FAMILIARES	
Edad del padre:	
<input type="checkbox"/> Menor de 20 <input type="checkbox"/> Entre 21 y 30 <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 <input type="checkbox"/> Mayor de 50	
Nivel de estudios del padre:	
Trabajo del padre:	
Edad del madre:	
<input type="checkbox"/> Menor de 20 <input type="checkbox"/> Entre 21 y 30 <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 <input type="checkbox"/> Mayor de 50	
Nivel de estudios de la madre:	
Trabajo del madre:	
Nº Hijos:	Lugar que ocupa:
Edad de los hijos:	
Barrio/Distrito:	
Nivel socioeconómico: <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo	
Lenguas que hablan en casa:	
Nº personas que viven en casa:	
Observaciones: ¿consumo de alcohol?, ¿consumo de drogas?, ¿han ingresado en la cárcel?	

3. DATOS ESCOLARES	
Nombre del centro:	
Congregación:	
Zona: <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbano	Ratio por aula:
Documentos proporcionados:	
Equipo directivo y descripción de la organización de centro:	
Descripción del aula:	
Descripción del material:	
Nombre del maestro:	
Edad: <input type="checkbox"/> Menor de 20 <input type="checkbox"/> Entre 21 y 30 <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 <input type="checkbox"/> Mayor de 50	Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
Años de experiencia y cursos en los que ha trabajado:	
Lenguas que habla:	
Formación del profesorado:	

4. PUNTUACIONES DE LAS PRUEBAS ADMINISTRADAS		
	PUNTUACIÓN DIRECTA	OBSERVACIONES
COMPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL (TOKEN TEST)		
VOCABULARIO (Peabody)		
KBIT MANIPULATIVO (K-BIT)		
CARAS-R		
MEMORIA DE TRABAJO SEMÁNTICA (THP)		
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO CON LETRAS (RAN)		
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO CON OBJETOS (RAN)		
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO CON COLORES (RAN)		
FAMILIARIDAD CON EL LENGUAJE ESCRITO (PRELEC)		
CONCIENCIA SILÁBICA (PRELEC)		
CONCIENCIA FONÉMICA (PRELEC)		
APREHENSIÓN A LA ESCRITURA (PRELEC)		
FLUIDEZ VERBAL (ENFEN)		
LECTURA DE PALABRAS (JEL-K)		
LECTURA DE PSEUDOPALABRAS (JEL-K)		



Nombre:

Colegio:

Curso:

Edad:

Fecha nacimiento:

	ÍTEM	RESPUESTA	PUNT. (rodar)
	Ejemplo A	A	
	1. A	_____	1 0
	2. C	_____	1 0
	3. E	_____	1 0
	4. D	_____	1 0
	5. A	_____	1 0
	6. C	_____	1 0
	7. B	_____	1 0
	8. D	_____	1 0
	9. E	_____	1 0
 Ejemplo B C Edades 6 a 10 seguir con el ítem 10 Edades 11 a 90 seguir con el ítem 15	10. A	_____	1 0
	11. F	_____	1 0
	12. B	_____	1 0
	13. F	_____	1 0
	14. C	_____	1 0
	15. B	_____	1 0
	16. A	_____	1 0
	17. H	_____	1 0
	18. C	_____	1 0
	19. G	_____	1 0
	20. A	_____	1 0
	21. D	_____	1 0
	22. F	_____	1 0
	23. E	_____	1 0
	24. E	_____	1 0

mentarios y observaciones

	ÍTEM	RESPUESTA	PUNT. (rodar)
25.	A	_____	1 0
26.	H	_____	1 0
27.	D	_____	1 0
28.	H	_____	1 0
29.	C	_____	1 0
30.	F	_____	1 0
31.	B	_____	1 0
32.	G	_____	1 0
33.	G	_____	1 0
34.	G	_____	1 0
35.	C	_____	1 0
36.	E	_____	1 0
37.	C	_____	1 0
38.	D	_____	1 0
39.	A	_____	1 0
40.	H	_____	1 0
41.	A	_____	1 0
42.	H	_____	1 0
43.	B	_____	1 0
44.	A	_____	1 0
45.	B	_____	1 0
46.	B	_____	1 0
47.	A	_____	1 0
48.	G	_____	1 0

Ítem techo	<input type="text"/>
Menos errores	<input type="text"/>
Puntuación directa	<input type="text"/>

CI MANIPULATIVO:

RAN COLORES

Negro	rojo	amarillo	verde	azul	rojo	negro	amarillo	azul	verde
amarillo	verde	rojo	azul	verde	negro	rojo	azul	amarillo	negro
rojo	negro	amarillo	rojo	amarillo	verde	azul	negro	verde	azul
verde	amarillo	azul	negro	verde	rojo	amarillo	rojo	negro	azul
amarillo	rojo	verde	azul	rojo	azul	Negro	verde	negro	amarillo

Errores:

Autocorrecciones:

Tiempo:

RAN DIBUJOS

Instrucciones: Lee el nombre de los objetos en voz alta comenzando por la izquierda y siguiendo hasta el final de la línea (señalar cómo debe hacerlo), (anotar errores-E- y autocorrecciones-A- según lee en la casilla correspondiente).

Libro	Silla	Perro	Mano	Estrella	Silla	Libro	Perro	Estrella	Mano
Perro	Mano	Silla	Estrella	Mano	Libro	Silla	Estrella	Perro	Libro
Silla	Libro	Perro	Estrella	Perro	Mano	Estrella	Libro	Mano	Silla
Mano	Silla	Estrella	Libro	Mano	Perro	Silla	Perro	Libro	Estrella
Perro	Libro	Mano	Estrella	Silla	Estrella	Perro	Silla	Libro	Mano

Errores:

Autocorrecciones:

Tiempo:

RAN-LETRAS

O	A	S	D	P	A	O	S	P	D
S	D	A	P	D	O	A	P	S	O
A	O	S	A	S	D	P	O	D	A
D	S	P	O	D	S	A	S	O	P
S	A	D	P	A	P	O	A	P	S

Errores:

Autocorrecciones:

Tiempo:

FLUIDEZ VERBAL: Enumera todas las palabras que conozcas que comienzan por “M” en un minuto de tiempo.

ANEXO III: CALENDARIO ESCOLAR DE BOLIVIA PARA EL CURSO 2014

CALENDARIO ESCOLAR DEPARTAMENTAL SANTA CRUZ - GESTION 2014			
PRIMER BIMESTRE (3 FEBRERO-18 ABRIL)			
SEMANA	FECHAS	DÍAS HÁBILES	ACTIVIDADES
1ra.	2 enero - 3 enero		DESCANSO PEDAGÓGICO
2da.	6 enero - 10 enero		CONSEJO TÉCNICO DEPARTAMENTAL
3ra.	13 enero - 17 enero		INICIO INSCRIPCIONES DE ESTUDIANTES
4ta.	20 enero - 24 enero		INSCRIPCION DE ESTUDIANTES, PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN
5ta.	27 enero - 31 enero		
6ta.	3 febrero - 7 febrero	5	INAUGURACIÓN DEL AÑO ESCOLAR E INICIO DE CLASES
7ma.	10 febrero - 14 febrero	5	DIAGNÓSTICO Y AVANCE DE CONTENIDOS
8va.	18 febrero - 22 febrero	5	
9na.	25 febrero - 1 marzo	5	
10ma.	4 de marzo -	3	3 y 4 DE MARZO FERIADO DE CARNAVAL
11ma.	10 marzo - 14 marzo	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
12ma.	17 marzo - 21 marzo	5	
13ra.	24 marzo - 28 marzo	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
14ta.	31 marzo - 4 abril	5	
15ta.	7 abril - 11 abril	5	
16ta.	14 abril - 18 abril	4	FERIADO VIERNES SANTO
DÍAS HÁBILES DEL 1ER BIMESTRE		52	
SEGUNDO BIMESTRE (DEL 21 DE ABRIL AL 11 DE JULIO)			
1ra.	21 abril - 25 abril	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
2da.	28 abril - 2 mayo	4	1° MAYO DÍA DEL TRABAJO
3ra.	5 mayo - 9 mayo	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
4ta.	12 mayo - 16 mayo	5	
5ta.	19 mayo - 23 mayo	5	
6ta.	26 mayo - 30 mayo	5	27 DE MAYO DÍA DE LA MADRE
7ma.	2 junio - 6 junio	5	6 DE JUNIO DÍA DEL MAESTRO
8va.	9 junio - 13 junio	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
9na.	16 junio - 20 junio	4	21 DE JUNIO CELEBRACIÓN DEL AÑO NUEVO AYMARA
10ma.	23 junio - 27 junio	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
11ma.	30 junio - 4 julio	0	DESCANSO PEDAGÓGICO
12ma.	7 de julio - 11 julio	0	
DÍAS HÁBILES DEL 2DO BIMESTRE		48	
TERCER BIMESTRE (DEL 14 DE JULIO AL 19 DE SEPTIEMBRE)			
SEMANA	FECHAS	DÍAS HÁBILES	ACTIVIDADES
1ra.	14 julio - 18 julio	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
2da.	21 julio - 25 julio	5	
3ra.	28 julio - 1 agosto	5	
4ta.	4 agosto - 8 agosto	4	6 DÍA DE LA PATRIA
5ta.	11 agosto - 15 agosto	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
6ta.	18 agosto - 22 agosto	5	
7ma.	25 agosto - 29 agosto	5	
8va.	1 sept. - 5 sept.	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
9na.	8 sept. - 12 sept.	5	
10ma.	15 sept. - 19 sept.	5	
DÍAS HÁBILES DEL 3ER BIMESTRE		49	
CUARTO BIMESTRE (DEL 22 SEPTIEMBRE - 2 DICIEMBRE)			
1ra.	22 sept. - 26 sept.	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
2da.	29 sept. - 3 octubre	5	
3ra.	6 octubre - 10 octubre	5	
4ta.	13 octubre - 17 octubre	5	
5ta.	20 octubre - 24 octubre	5	
6ta.	27 octubre - 31 octubre	5	AVANCE DE CONTENIDOS Y APOYO COMPLEMENTARIO
7ma.	3 nov. - 7 nov.	5	
8va.	10 nov. - 14 nov.	5	
9na.	17 nov. - 21 nov.	5	
10ma.	24 nov. - 28 nov.	5	
11ma.	1 dic. - 2 dic	2	
DÍAS HÁBILES DEL 4TO BIMESTRE		51	
DÍAS HÁBILES ANUAL		200	
DESDE 2 DE DICIEMBRE PROMOCIONES Y ENTREGA DE DOCUMENTACIÓN FIN DE AÑO			
En caso de interrupciones estas fechas serán reprogramadas para cumplir los 200 días hábiles			

ANEXO IV: CAPÍTULO 1 DE LA LEY 070 DE EDUCACIÓN EN BOLIVIA

LEY NRO 070/2010-2011

LA ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL

DECRETA:

**LEY DE LA EDUCACIÓN
“AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ”**

**TÍTULO I
MARCO FILOSÓFICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA**

**CAPÍTULO I
LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL**

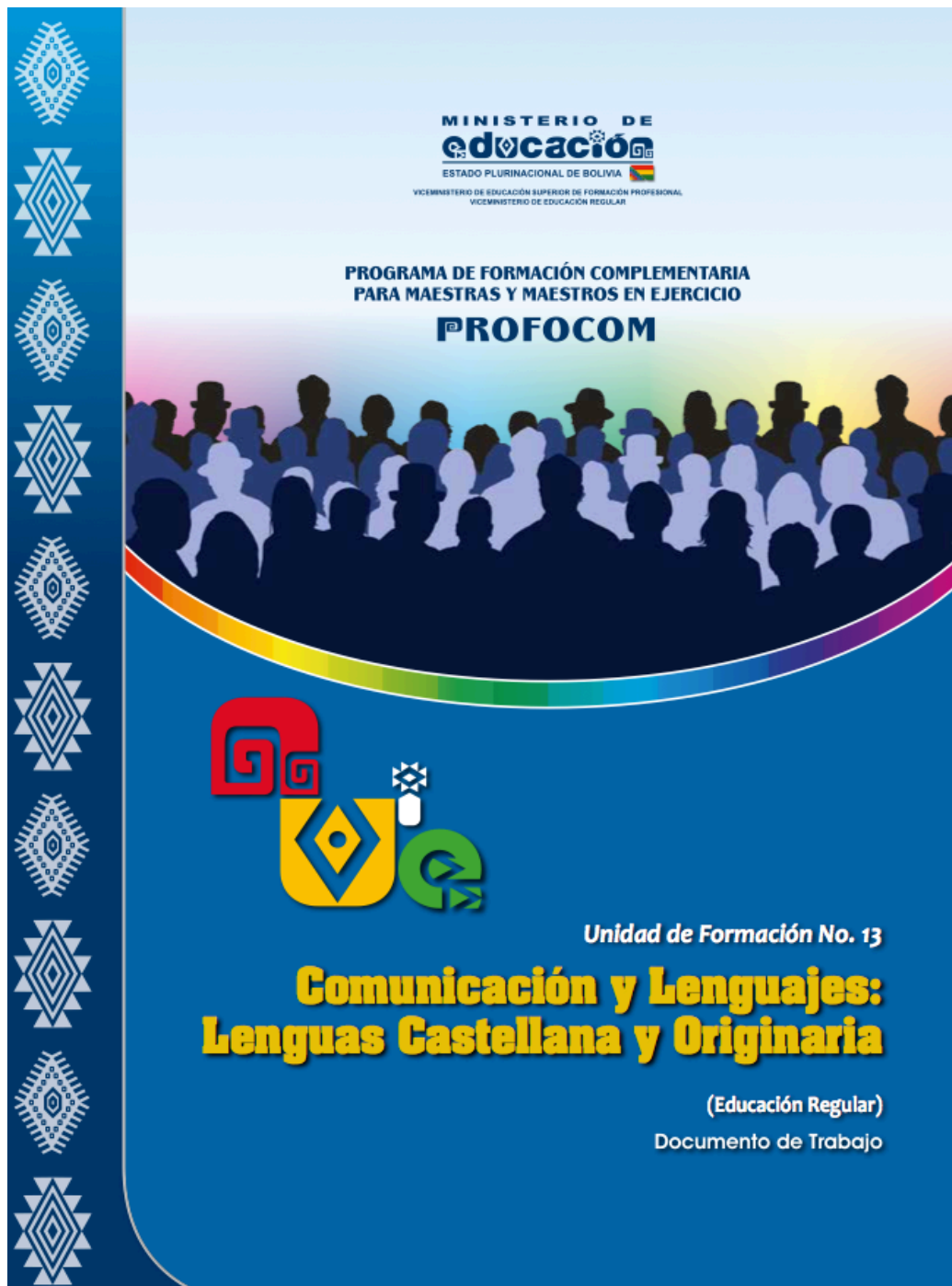
Artículo 1. (Mandatos Constitucionales de la educación).

1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.
2. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
3. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.
4. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.
5. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.
6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
7. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.
8. La educación es obligatoria hasta el bachillerato.

Artículo 2. (Disposiciones generales).

- I. Participación social.** Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios.
- II. Unidades educativas fiscales.** Se consolida y fortalece el funcionamiento de unidades educativas fiscales y gratuitas, sostenidas por el Estado Plurinacional, para garantizar el acceso, permanencia y la calidad de la educación de todas y todos, por constituir la educación un derecho fundamental y de prioridad estratégica para la transformación hacia el Vivir Bien.
- III. Unidades educativas privadas.** Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, que se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos en reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación.
- IV. Unidades educativas de convenio.** Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo. Su funcionamiento será regulado mediante reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación.
- V. Del derecho de las madres y padres.** Se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos.
- VI. Inamovilidad funcionaria.** Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio del magisterio nacional.
- VII. Escalafón nacional del magisterio.** El reglamento del escalafón nacional del servicio de educación, es el instrumento normativo de vigencia plena que garantiza la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema Educativo Plurinacional.
- VIII. Sindicalización.** El Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización como medio de defensa profesional, se ocupa de su dignificación
- IX. Organización estudiantil.** El Estado reconoce la participación de las organizaciones estudiantiles en la defensa de sus derechos, según reglamento específico. Se exceptúa de este derecho a los estudiantes de los institutos militares y policiales por encontrarse sujetos a régimen especial y normativa específica.
- X. Promoción del deporte.** El Estado deberá promover y desarrollar la práctica deportiva, preventiva, recreativa, formativa y competitiva en toda la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, mediante la implementación de políticas de educación, recreación y salud pública.

ANEXO V: EJEMPLO DEL PRIMERO DE LOS CUATRO CUADERNOS DE FORMACIÓN DOCENTE DEDICADOS A LA LECTOESCRITURA EN EL PROGRAMA PROFOCOM: CUADERNOS 13 (PORTADA, ÍNDICE, PRESENTACIÓN, INTRODUCCIÓN Y TEMA 1)



Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Uso de lenguas originarias.....	7
MOMENTO 1. Sesión Presencial	9
TEMA 1. Formas de comunicación y de lenguajes utilizados en nuestros pueblos y naciones.....	9
Preguntas problematizadoras.....	9
TEMA 2. Comunicación dialógica.....	14
Preguntas problematizadoras.....	14
Lectura de trabajo.....	16
TEMA 3. Los diversos lenguajes en los procesos comunicativos dialógicos.....	17
Preguntas problematizadoras.....	17
MOMENTO 2. Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa	23
I. Actividad de Autoformación.....	23
II. Actividad de Formación Comunitaria.....	65
III. Actividad de Concreción Educativa.....	65
MOMENTO 3. Sesión Presencial de Socialización	72
Producto de la Unidad de Formación	72





Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema



educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales; la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN



Introducción

A partir de la Unidad de Formación No. 11 se trabajan aspectos más concretos que orientan la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a través del desarrollo de los elementos curriculares en las Áreas de Saberes y Conocimientos bajo la perspectiva de la visión de los Campos de Saberes y Conocimientos y los enfoques de las Áreas.

En la presente Unidad de Formación se continúa con el desarrollo de los elementos curriculares del Modelo Educativo relacionados al desarrollo de conocimientos o contenidos de las Áreas, de forma crítica y reflexiva y no de manera acritica o la simple repetición o memorización.

Con esta finalidad, el abordaje de los conocimientos se enmarca en la metodología desarrollada en las anteriores Unidades de Formación que inicia con la problematización de la propia práctica y experiencia de la maestra y maestro participante; luego estas reflexiones deben ser confrontadas con las lecturas propuestas en cada uno de los temas. Estas lecturas deben ser abordadas de manera crítica y reflexiva de forma que permita a la maestra y maestro participante generar sus propias conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas, a partir de su experiencia y las lecturas realizadas.

Con base en estas orientaciones, las Unidades de Formación de las Áreas de Saberes y Conocimientos están organizadas en tres temas; en cada tema se abordan determinados conocimientos o contenidos del Área, que se desarrollan de acuerdo a las orientaciones realizadas en el párrafo anterior. Incorpora también las actividades para los momentos de la Sesión Presencial (8 horas), Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) y Sesión Presencial de Socialización (4 horas), así como las actividades de Formación Comunitaria, Autoformación, Concreción Educativa y el Producto.

Respecto de las Facilitadoras y los Facilitadores hay que considerar que poseen formación en alguna especialidad y nivel (primaria, secundaria o inicial), por lo que abordarán su rol de manera general; sin embargo, deben conocer el sentido y la estructura de la actual Unidad de Formación de manera que guíen y orienten adecuadamente la realización de sus actividades.

Al inicio de la Sesión Presencial de 8 horas, al presentar la actual Unidad de Formación, la o el Facilitador debe explicar con claridad lo siguiente:



<div>6</div> <div>Ministerio de Educación</div> <div> <p>1. La importancia de trabajar a través de la problematización de la propia experiencia.</p> <p>2. El sentido crítico con que debe abordarse las lecturas de trabajo.</p> <p>3. Las conclusiones que deben emerger de la confrontación de la experiencia y el texto de lectura sugerida.</p> <p>La problematización de la experiencia se trabajará a través de preguntas problematizadoras y otras actividades respecto a la práctica educativa que la o el maestro desarrolla en el área correspondiente; problematización de los contenidos del área para su apropiación crítica; problematización de los contenidos de las áreas en función de su vínculo con la realidad.</p> <p>Esta forma de abordar los conocimientos o contenidos de las áreas de saberes y conocimientos debe dar lugar al debate, reflexión y discusión sobre los temas planteados en el desarrollo de la Unidad de Formación y plasmarse en la práctica educativa de maestras y maestros en el desarrollo de las clases con las y los estudiantes.</p> <p>Las lecturas de trabajo propuestas deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben apoyar en la profundización del debate y discusión y no tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas; son un insumo para que maestras y maestros aperturen el debate y profundicen el análisis de los temas abordados.</p> <p>Como se ha indicado en párrafos anteriores estas lecturas deben ser cotejadas con nuestras propias prácticas y experiencias para generar conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas abordados. En la metodología Práctica, Teoría, Valoración y Producción, esta última parte constituiría el momento de la Teoría y las actividades anteriores son parte de la Práctica.</p> <p>Con base en estas explicaciones e indicaciones metodológicas se iniciará con el desarrollo de la presente Unidad de Formación.</p> </div> <div>Objetivo Holístico de la Unidad de Formación</div> <div> <p>Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes en nuestros pueblos y naciones, mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores, promoviendo la cooperación y respeto mutuo, para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.</p> </div> <div>Criterios de evaluación</div> <div> <p>SABER: <i>Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes en nuestros pueblos y naciones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Relación de los contenidos con los diferentes aspectos de la realidad. ✦ Explicación de los temas desarrollados desde diferentes puntos de vista. </div>	<div>7</div> <div>Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria</div> <div> <p>✦ Utilización de conceptos y categorías de los temas tratados en el análisis y reflexión de los diferentes temas.</p> <p>HACER: <i>Mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Reflexión crítica sobre su práctica educativa. ✦ Análisis comparativo de las formas de enseñanza tradicionales, las formas de enseñanza emergentes del MESCP y las lecturas realizadas. ✦ Recuperación crítica de su experiencia como maestra o maestro. <p>SER: <i>Promoviendo la cooperación y respeto mutuo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Colaboración entre participantes. ✦ Respeto a la opinión de las y los demás participantes. <p>DECIDIR: <i>Para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Producción de conclusiones emergentes de la confrontación de la experiencia propia y las lecturas realizadas. ✦ Explicación adecuada de las realidades educativas practicadas de forma tradicional. </div> <div>Uso de lenguas originarias</div> <div> <p>El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación; de acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.</p> </div>
--	--

Momento 1

Sesión Presencial de 8 horas

En esta sesión las y los maestros participantes trabajan organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos y realizan las siguientes actividades.



TEMA 1: Formas de comunicación y de lenguajes utilizados en nuestros pueblos y naciones

Preguntas problematizadoras

Las preguntas que tenemos a continuación nos deben ayudar a reflexionar sobre los temas tratados en cada una de ellas:

1. Las comunidades de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs) de la época precolonial eran poseedoras de diversos sistemas de lenguajes ¿Cómo aplicaban estos sistemas para comunicar ideas, pensamientos o sentimientos?

2. Las formas de comunicación que utilizaban las comunidades de las NPIOs, antes de la colonia ¿Cómo permitía la interacción con otras culturas?



10

Ministerio de Educación

3. ¿El hecho de que las lenguas de las NPIOs de nuestro contexto no tenían escritura común a otras culturas influyó en el desarrollo de sus sistemas de comunicación?

4. En la actualidad, ¿cómo asumimos la comunicación oral practicada por las naciones y pueblos indígenas originarios ancestrales?

5. ¿Qué significado tienen los diversos signos utilizados por las NPIOs?

11

Comunicación y Lenguajes: Lengua Castellana y Originaria

LA COMUNICACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS

Edna Chusac Parry

Las numerosas experiencias que reivindican el derecho de los pueblos y comunidades originarios a ejercer su derecho colectivo a la comunicación colocan como un tema de interés analítico a la comunicación indígena. No se trata solo de experiencias colectivas, comunitarias y participativas. Se trata de una comunicación que expresa la visión, demandas y propuestas de los pueblos indígenas, cuyo protagonismo social y político se ha incrementado en los últimos veinte años. Hablamos de una comunicación que responde a situaciones de exclusión, discriminación y hasta exterminio del sujeto histórico "pueblo indígena" que lucha por sobrevivir y conservar sus identidades en un mundo dominado por la globalización.

Un primer aspecto a considerar es el sesgo cultural etnocéntrico occidental que impide valorar a los pueblos originarios en toda su dimensión cultural por reducirlos a una condición primitiva, en parte por su condición supuestamente ágrafa. Un segundo aspecto es aquel que privilegia el medio, el instrumento, la herramienta en el análisis y la definición de la comunicación. Un tercer aspecto es aquel que disocia o relaciona débilmente la comunicación y la cultura.

El aporte de Luis Ramiro Beltrán es importante cuando ubica la comunicación "como el campo antropológico de los procesos de interacción humana que producen, circulan y usan las representaciones simbólicas, los sentidos, social e históricamente determinados". Beltrán destaca "la estrecha relación entre comunicación y cultura, en una explicación sustantiva de los fenómenos comunicacionales que se aleje de la sola descripción de los instrumentos tecnológicos (...) y más bien se acerque a re-construir los escenarios que posibilitan la invención, el desarrollo, la pervivencia o la modificación de los sistemas simbólicos.

Una de sus conclusiones principales es que "la comunicación, como hecho humano y social, se desarrolló antes y al margen de las tecnologías que multiplican su alcance o favorecen su conservación". Por lo tanto cuestiona la perspectiva que reduce el hecho de la enunciación a la enunciación de medios tecnológicos o prácticas instrumentales en desmedro de la perspectiva sociocultural e histórica. Beltrán destaca que "a lo largo del desenvolvimiento de las culturas –y también, por supuesto, de las precolombinas– hubo diferentes modos de registro y transmisión de datos y mensajes: la escritura fonética es solo uno de ellos". **Destaca el variado y diverso desarrollo de las comunicaciones de los pueblos precolombinos las que organiza bajo cinco grupos: la comunicación oral, la gesto-espacial-sonora, la escrita, la iconográfica y la espacio-monumental.**

En términos generales, se puede entender la producción simbólica precolombina como el desarrollo y la utilización de múltiples lenguajes sujetos a diversas reglas de codificación y que no pueden ser restringidos apenas a la palabra ni a su sola representación alfabética (...) "la investigación reconoció cuatro grandes modalidades de comunicación: hombres-naturaleza, hombres-dioses, élites-pueblo y hombre-hombre.

1. Declaración de los Pueblos Indígenas ante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, Caracas, Venezuela, 10 de diciembre de 2003.

La comunicación es una práctica social cotidiana y milenaria de los pueblos indígenas que es fundamental para la convivencia armónica entre los seres humanos y la naturaleza.

Para los pueblos indígenas la comunicación es integral pues parte de una cosmovisión en la cual todos los elementos de la vida y la naturaleza se hallan permanentemente relacionados e interrelacionados. Por esta razón la comunicación tiene como fundamento una ética y una espiritualidad en el que los contenidos, los sentimientos y los valores son esenciales en la comunicación.

Los actuales pueblos y comunidades indígenas -descendientes de los pueblos originarios precolombinos- son portadores de una gran riqueza comunicativa que a varios siglos de dominación aún se manifiestan con sus particularidades.

"Las naciones indígenas somos sociedades vivas, dinámicas y vibrantes que hemos sobrevivido al colonialismo del pasado y del presente, somos originarios y portavoces de nuestros ancestros, de nuestras diversas maneras de expresión, y hacemos testimonio todos los días, que es posible vivir en paz con nuestros semejantes y con nuestra Madre Tierra.

La Comunicación Indígena es la comunicación de la naturaleza, de nuestra *Pachamama*, de nuestro *Waj Mapu*, de *Wummalinkar*. Nuestras culturas milenarias reflejan el canto de los pájaros, el diálogo entre las montañas y los lagos. Nuestros idiomas son puentes para transmitir de generación en generación conocimientos y sabidurías ancestrales. La comunicación indígena representa depósito de conocimiento y experimentación indígena y proveen un manantial de innovación y capacidad de recuperación de situaciones difíciles".

En síntesis, la comunicación indígena es constitutiva del sujeto social indígena y de sus expresiones simbólicas, tejido nervioso de la trama o tejido que le da identidad sociocultural. En los pueblos andinos esta trama se advierte en innumerables expresiones como el habla, la vestimenta, los tejidos, los rituales que requieren ser más estudiados de manera integral y no sólo a partir del enfoque mediático o tecnológico moderno. Como lo afirma Vilma Almendra, la esencia de la comunicación no está en los medios que se utilizan sino en cómo los transforman y recrean para ponerlos al servicio de la organización, del proceso y de la conciencia colectiva. "Los pueblos recrean lo que de afuera les sirve, siempre y cuando responda a las necesidades y al contexto que vive su comunidad".

Los pueblos indígenas y las TIC

La aparición de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) generó inicialmente desconianza entre los pueblos indígenas. De algún modo esto se expresó en la declaración del caucús indígena antes citada:

"Alertamos que la visión de una Sociedad del futuro cuya lógica de construcción esté basada en una competencia de mercado por el uso y acceso a nuevas tecnologías de la información conlleva a la exclusión de los pueblos indígenas".

2. Desarrollo Tecnológico y Marco Legal para una Comunicación Plurinacional. Documento final de conclusiones del Sio. Taller Internacional de Comunicación Indígena, 13 septiembre, 2005.



el grave riesgo de desvirtuar el sentido de la comunicación humana. El paradigma de una Sociedad de la Información basada principalmente en el acceso universal a las TIC, significa ignorar las desigualdades estructurales cuyas causas no son de orden tecnológico o de infraestructura sino que responden a modelos de dominación excluyente basados en el interés privado de corporaciones transnacionales que concentran un gran poder tecnológico y que intentan generalizarlos por medio del mercado como única vía para el desarrollo humano.

El reparo frente a las nuevas TIC es resultado de una identidad cultural que protege y apela a un sentido de la comunicación asociado a sus intereses integrales como pueblo indígena, portador de una cosmovisión, creencias, valores y costumbres particulares. Sin embargo, "La penetración y el uso de las TIC, por parte de las instituciones de la comunicación e infiltración al pueblo indígena, se ha convertido en una herramienta a su servicio, para su consolidación y resistencia (...) Internet no es una estrategia de comunicación, sino un medio que sirve a todas las estrategias comunicativas.

No se trata solo de promover el acceso y el uso de las TIC sino de apropiarse de las mismas. El concepto de apropiación es sumamente pertinente. Así lo anota una de las conclusiones de un taller interaccional de comunicación: "Si bien se valora y apoya las diferentes iniciativas de capacitación o entrenamiento en TIC (Internet) que intentan fomentar el acceso y uso de los Pueblos indígenas a esta tecnología; se ve con preocupación que esta labor no es suficiente para garantizar su verdadera apropiación y uso estratégico.

BIBLIOGRAFÍA

2004 Yasarekomo. Una experiencia de comunicación indígena en Bolivia. La Paz, Bolivia.

2008 Beltrán, Luis Ramiro: "La Comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes", Centro Interdisciplinario Boliviano de Estudios de la Comunicación (CIBEC), La Paz, Bolivia.

URL: <http://www.fao.org/docrep/006/y3311x/y3311x00.htm>

Almendra Quiluanás, Vilma: "Encontrar la palabra perfecta: experiencia del Tejido de Comunicación del Pueblo Nasa en Colombia", Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia, mayo de 2010, p. 41.

Actividad

Desde nuestra experiencia y con base en la lectura desarrollada identificamos las características de los procesos comunicativos desarrollados y los sistemas de lenguajes utilizados por nuestras naciones y pueblos indígena originarios.

ANEXO VI: DOSSIER DE CONTENIDOS DEL TALLER DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO BASE DE LA ENSEÑANZA LECTOESCRITORA

MÓDULO 1: BASES TEÓRICAS DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

El acto de leer no es algo natural, y tiene consecuencias tan maravillosas como trágicas para mucha gente, en especial para los niños. (Wolf, 2008)

La lectura es una adquisición reciente en el tiempo, si la situamos en el contexto del desarrollo de la humanidad. Se trata de un invento que la especie humana ha conseguido hace menos de cinco mil años, 3500 si la referenciamos a los primeros alfabetos fonéticos, y que sólo se ha generalizado a la población universal en las últimas décadas. Incluso hoy en día, una buena parte de la población sigue siendo analfabeta. Por tratarse de una adquisición reciente, aún no está programada en el cerebro y, por tanto, no se desarrolla de manera natural (todo lo contrario del lenguaje oral). Por tanto, la lectura requiere de una enseñanza sistemática. (Cuetos, 2013)

Pasar del lenguaje oral al lenguaje escrito, ya sea a través de la lectura o a través de la escritura, obliga al niño a desarrollar un mecanismo complejo de conexiones cerebrales que deben funcionar correctamente y exige a su entorno un sistema de enseñanza activo, ya que por interaccionar únicamente con el entorno el ser humano es capaz de adquirir el lenguaje oral pero que no es el mismo caso con el lenguaje escrito.

Para iniciar el aprendizaje lectoescritor la investigación educativa enumera una serie de prerrequisitos básicos que el niño debe cumplir.

2. REQUISITOS PREVIOS

2.1. Factores sensoriales

Los factores sensoriales hacen referencia a los sentidos por los cuales nos llega la información, entre ellos el lenguaje escrito. Por ejemplo, hay que comprobar si el niño tiene una visión y audición adecuadas.

2.2. Factores cognitivos

Los factores cognitivos a los que nos referimos son los procesos psicológicos básicos que un cerebro debe tener como por ejemplo la percepción visual y auditiva, la atención, la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y las funciones ejecutivas.

2.3. Factores lingüísticos

En cuanto a factores lingüísticos hacemos referencia al nivel de desarrollo del lenguaje oral, al vocabulario que posee para su edad y al desarrollo de conciencia fonológica que posee en el momento de iniciarse en el aprendizaje lectoescritor.

Pregunta clave que no debemos dejar pasar sin darle importancia: “¿qué pone ahí?”. Cuando un niño pregunta esto no está diciendo que sabe que el lenguaje escrito representa al lenguaje oral (principio alfabético) y está preparado para iniciarse en el aprendizaje de las grafías, sílabas y palabras.

2.4. Factores ambientales

Básicamente en los modelos psicológicos ecológicos son en los que se tienen en cuenta el ambiente, pero ¿a qué nos referimos con ambiente cuando son niños? Pues a la familia y a la escuela. Desde la familia se pide estimulación temprana, interés por la lectura, que haya libros en casa, leer diariamente en

voz alta, que lleven a los niños a bibliotecas, a cuentacuentos, al teatro, etc. A parte de buena nutrición, horas de sueño...

En definitiva, desde la familia se piden:

- hábitos y rutinas saludables
- estimulación e interés por el aprendizaje lectoescritor
- ser modelos lectores y escritores positivos para el niño

Desde el punto de vista de la escuela, pedimos profesores bien formados y motivados, buenas instalaciones, aulas acondicionadas, materiales y recursos adecuados, equipos cooperativos, directivos con liderazgo positivo, implicación de las familias en el centro escolar, etc.

Son mucho los estudios que evalúan como pieza clave del puzzle del aprendizaje al profesor y su labor. Con respecto al profesorado se ha comprobado que las creencias que poseen en cuanto a métodos y metodología de enseñar la lectoescritura, la relación profesor-alumno, la vocación y motivación del profesor, la formación permanente, el conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños y la planificación y sistematización de las sesiones de enseñanza, hacen que los alumnos de profesores con estas características adquieran mejor el aprendizaje lector.

Algo que todos conocemos a través de la experiencia (y que ha comprobado con la investigación) es que en ambientes (familia y escuela) problemáticos se presentan más niños con dificultades en la lectoescritura que en ambientes favorables al aprendizaje. Esto es así porque es posible prevenir las dificultades de aprendizaje, es decir, en entornos favorecedores se previenen y en entornos problemáticos afloran dificultades que podrían paliarse en otros entornos. Por lo tanto, podemos clasificar los entornos en:

- Contextos facilitadores de aprendizajes
- Contextos de riesgo para el aprendizaje

Como profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestra labor de base es que los contextos en los que el niño va a desarrollar sus conocimientos ayuden a adquirir los aprendizajes, es decir, que los ambientes que rodean al niño sean contextos facilitadores de aprendizaje. A continuación, se enumeran algunas características de los entornos que deberíamos conseguir, siempre en la medida de lo posible:

FAMILIAS FACILITADORAS DEL APRENDIZAJE LECTOESCRITOR	CENTROS EDUCATIVOS FACILITADORES DEL APRENDIZAJE LECTOESCRITOR
Se llevan a cabo hábitos y rutinas saludables en casa (alimentación, sueño e higiene)	Profesores vocacionales, motivados y que realicen formación permanente
Dedican tiempo a sus hijos (escuchan lo que han hecho durante el día, le ayudan a solucionar problemas, juegan juntos, etc.)	Buenas instalaciones y aulas acondicionadas
Leen todos los días al menos 15 minutos juntos	Materiales y recursos adecuados
Hay libros y materiales motivantes en casa	Equipo de profesores cooperativos
Los padres son modelos lectores	Equipo directivo con liderazgo positivo
Acuden a bibliotecas, teatros, cuentacuentos, cine, etc.	Implicar a las familias en el centro educativo y en el desarrollo de los aprendizajes
Colaboran con el centro educativo	Tener un plan de trabajo común en aprendizajes instrumentales básicos
Apoyan la labor del profesor	
Realizan tareas de estimulación de la lectura y la escritura	

Una vez que tenemos claro que los contextos facilitadores previenen la aparición de dificultades de aprendizaje y que sabemos los elementos que se deben dar dentro de la familia y la escuela para serlo, nosotros como profesionales conocedores de esto tenemos la llave para mejorar la situación de los alumnos y las familias que pasan por nuestras aulas.

Con respecto a la lectoescritura, se ha comprobado científicamente que las variables que mejor predicen éxito en la adquisición de la lectura y la escritura a la hora de trabajar directamente con el niño son:

- Amplio desarrollo del lenguaje oral (medido en nivel de vocabulario adecuado a su edad).
- Buena velocidad de procesamiento de la información (medido en tiempo que tarda en denominar una serie de elementos).
- Desarrollar la Conciencia Fonológica. Este se ha designado como el mejor predictor de éxito lector al iniciar este aprendizaje.

Para introducir la importancia de la Conciencia Fonológica visualizamos el vídeo protagonizado por Rafael Sanz, especialista en Educación Infantil de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) que podéis encontrar en la siguiente dirección web:
https://www.youtube.com/watch?v=J_RocQ-JCzs


3. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

La **Conciencia Fonológica** la podemos definir como la capacidad o habilidad para reflexionar, segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral.

Es la que te hace descubrir que los símbolos escritos representan sonidos, lo que llamamos **principio alfabético** y **correspondencia grafema-fonema**.

Se dan tres niveles de conciencia fonológica:

- ❖ **Conciencia léxica:** ayuda a la identificación, segmentación y reflexión de las palabras.
- ❖ **Conciencia silábica:** ayuda a la identificación, segmentación y reflexión de las sílabas dentro de las palabras.
- ❖ **Conciencia fonémica:** ayuda a la identificación, segmentación y reflexión del fonema dentro de las sílabas y/o palabras.

				
Conciencia Léxica	casa			
Conciencia Silábica	ca		sa	
Conciencia Fonémica	/k/	/a/	/s/	/a/

Según las últimas investigaciones educativas, es importante trabajarla porque:

- Es el mejor predictor de éxito en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Se puede trabajar antes, durante y después de la adquisición de la lectoescritura.
- Facilita la adquisición del lenguaje escrito.
- Consolida el aprendizaje lectoescritor y ayuda a la automatización de lectura.
- Previene y corrige trastornos específicos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las tareas más adecuadas para desarrollar la conciencia fonológica se dividen en distintos tipos que se ejemplifican en la siguiente tabla:

Tabla 1: Tareas para desarrollar la Conciencia Fonológica

Tarea tipo	Ejemplo	Respuesta
Duración acústica	¿Qué palabra es más larga: X o Y? escribir las palabra por ejemplo ¿Qué palabra es más larga "sol" o "computadora"?	Computadora
Identificación de palabras	¿Cuántas palabras hay en esta frase? El sol es muy brillante	/El/ /sol/ /es/ /muy/ /brillante/ cinco palabras
Reconocimiento de unidades	¿Se oye el sonido /f/ en la palabra "café"?	Sí
Rimas	¿Riman "col" y "gol"?	Sí
Clasificación de palabras	¿Empieza foca igual que forro?	Sí
Combinar unidades	¿Qué palabra es /s/, /o/, /l/?	Sol
Aislar unidades	¿Cuál es el primer sonido de la palabra "barro"?	/b/
Contar unidades	¿Cuántos sonidos oyes en "sol"?	Tres
Descomponer en unidades	¿Qué sonidos oyes en la palabra "baño"?	/b/, /a/, /ñ/, /o/
Añadir unidades	¿Qué palabra resultaría si le añadimos /s/ a "alto"?	Salto
Sustituir unidades	¿Qué palabra resultará si cambiamos la /k/ de "col" por una /g/?	Gol
Suprimir unidades	¿Qué palabra queda si quitamos la /r/ a la palabra "rosa"?	Osa
Especificar la unidad suprimida	¿Qué sonido oyes en "caro" que no está en "aro"?	/k/
Invertir unidades	¿Qué palabra resultará si digo "sol" al revés?	Los
Escritura inventada	Dictado de palabras	

Para elaborar nuestras propias actividades de Conciencia Fonológica hay que tener en cuenta las siguientes indicaciones:

1. Utilizar un vocabulario sencillo y conocido por los niños. Por ejemplo, partes del cuerpo (boca, mano, dedo, etc.), animales (pato, gato, oso, vaca,...), cosas de casa (cama, bota, copa, vaso, etc.), cosas de la naturaleza (sol, mar, montaña, etc.),...
2. Que las tareas vayan de las más fáciles a las más difíciles. Por ejemplo, empezaremos a trabajar con palabras cortas y frecuentes como pueden ser sol, casa, pico; y acabaremos introduciendo palabras largas y poco conocidas como pueden ser helicóptero e hipopótamo.
3. Cuando los niños cometan un error hay que corregirlos rápidamente dando la opción correcta y procurando que estén expuestos el menor tiempo posible a errores. Es muy importante evitar palabras negativas o despectivas a la hora de corregir errores. Por ejemplo, si un niño tiene que dividir la palabra elefante en sílabas y la divide de la siguiente manera:
ele – fante
Hay que decirle: “quizá sea mejor probar de la siguiente manera:
e – le – fan – te
¿podrías repetirlo cómo lo acabo de hacer yo?” y cuando el niño lo repita decirle: “muy bien, ahora lo has hecho perfectamente”
4. Emplear materiales de apoyo como láminas o fichas.
5. Utilizar el juego para motivar y mantener atentos a los alumnos.

4. EL CEREBRO Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Para iniciar este capítulo visualizamos el siguiente vídeo sobre conciencia fonológica y cerebro: <https://www.youtube.com/watch?v=D8guksOk5kg>

El cerebro es el mecanismo más complejo que existe en el Universo. Se desarrolla de “atrás hacia delante” y de “dentro a afuera” y en el centro se encuentra la amígdala que se encarga de las emociones. Como paralelismo

durante el curso se imagina que la mano es el cerebro y que los aprendizajes deben llegar del cuerpo que es nuestro brazo a la parte frontal del cerebro que son los dedos y que debe pasar por la muñeca y el dedo gordo que configuran el centro del cerebro donde está la amígdala y el hipocampo (encargados de emoción y memoria de manera simplificada). Por tanto, se explica de manera sencilla el por qué de la importancia de la inteligencia emocional en los aprendizajes. Un alumno estable emocionalmente deja fluir el aprendizaje del exterior a la parte frontal del cerebro, sin embargo, un problema emocional dificulta e incluso llega a bloquear la adquisición de los aprendizajes.

Primera idea importante: el niño debe estar bien emocionalmente para aprender mejor.

Hablamos de por qué un niño en cursos superiores mostraba negación hacia la tarea. Conté el cuento de “El Elefante” de Jorge Bucay y se concluye con que un niño que intenta leer y escribir correctamente muchas veces cuando no estaba preparado para ello y siempre fracasa, cuando esté preparado no será capaz de enfrentarse a ello porque se creará un fracasado y ni siquiera lo intentará, estará desmotivado, tendrá rechazo y fobia hacia la lectura y la escritura, además de un autoconcepto negativo y una autoestima muy baja.

Con respecto a la funcionalidad del cerebro, se sabe que cada lóbulo o “parte” está “especializado” en una función (occipital-visión, parietal-movimiento, temporal-audición, frontal-aprendizajes, cerebelo-equilibrio, amígdala-emociones, hipocampo-memoria,...) y, por otro lado, cada hemisferio se orienta a trabajar una parte del cuerpo (el hemisferio izquierdo domina la parte derecha del cuerpo y al revés) y cada hemisferio posee unas funciones predefinidas tras numerosos estudios de neurociencia (hemisferio derecho: arte, intuición, imaginación, sentido musical, percepción tridimensional, etc.; hemisferio izquierdo: razonamiento, lenguaje hablado, lenguaje escrito, habilidad científica, habilidad numérica, etc.). Pero, ¿qué sucede si cuando naces por motivos médicos te seccionan parte del cerebro? Que si no tocas partes vitales, otras partes del cerebro se especificarán en las tareas que la parte

eliminada tenía asignada sin detectarse gran variabilidad a nivel funcional. Y esto sucede gracias a la *plasticidad cerebral*.

La plasticidad cerebral es la capacidad que tiene la estructura cerebral para modificarse con el aprendizaje, y depende fundamentalmente de dos factores: la edad y la experiencia vivida. Con respecto a la edad, la plasticidad cerebral es máxima en los primeros años del neurodesarrollo, cuando se adquieren los aprendizajes imprescindibles para la adaptación al medio (desplazamiento, comunicación, interacción social). Pero no es infinita, ya que está ligada a períodos críticos (momentos del desarrollo en los que las estructuras cerebrales están óptimamente preparadas para adquirir una nueva función). Por ejemplo: el período crítico del lenguaje oral está alrededor de los dos años siempre que el niño haya estado en interacción con el entorno y tenga una capacidad cognitiva adecuada a su edad. Con respecto a la experiencia, hay que destacar que el aprendizaje es una cualidad humana presente durante toda nuestra vida, aunque nuestra capacidad de aprender disminuye con la edad. Las habilidades prescindibles para nuestra supervivencia como especie no se adquieren espontáneamente, sino que requieren un esfuerzo activo para su aprendizaje. Pueden aprenderse a cualquier edad. Por ejemplo: leer, escribir, nadar, montar en bicicleta. Eso sí, si no se enseñan no se aprenderán, ya que además de unas capacidades básicas, requieren enseñanza activa, esfuerzo, y mejoran con la práctica y la experiencia. Por ello ambos factores (edad y experiencia), la estimulación, detección e intervención precoz aumentan las probabilidades de mejora de las capacidades del niño. He de recordar que siempre entendiendo estimulación temprana como el ayudar al niño a alcanzar los hitos de desarrollo sin “forzar” ni adelantan y potenciando sus capacidades y habilidades, interaccione de forma efectiva y gratificante con su entorno.

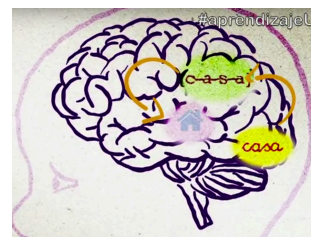
Segunda idea importante: Aunque nuestro cerebro es dinámico y nos permite adaptarnos a múltiples medios y situaciones gracias a la plasticidad hay que tener en cuenta que ésta está limitada por la edad y la experiencia. La etapa escolar es cuando más plasticidad posee nuestro cerebro por lo que tenemos

“una valiosa máquina que engrasar” con aprendizajes. Si sospechas que un niño puede tener dificultades cuando antes actuemos mejor.

En investigaciones más actuales se ha comprobado algo que se sospechaba pero que hasta que las técnicas en neuroimagen no han avanzado no se ha podido comprobar científicamente y es que sobre la red neuronal del lenguaje oral se forja la del lenguaje escrito. Eso nos lleva a que cuanto mejor conectada (más mielina en las conexiones neuronales) esté la red neuronal del lenguaje oral (amplio desarrollado de vocabulario, mayor fluidez verbal, etc.) más facilitaremos el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dependiendo del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentre el niño utiliza una u otra vía o ruta para leer. Existen dos rutas:

- Vía o ruta subléxica: en la que el niño centra sus esfuerzos en decodificar la correspondencia grafema-fonema para descubrir la palabra y así el significado. El cerebro procesa en serie y se resumen en tres pasos: veo la palabra, la decodifico fonema a fonema y le doy significado.
- Vía o ruta léxica: se llega a ella a través de la automatización de la lectura y hace que la información lectora se procese más rápidamente en el cerebro. Se resume en dos pasos: veo la palabra que se procesa en paralelo (todos sus fonemas a la vez) y accedo directamente al significado de la misma.



Nuestra tarea como docentes en este proceso es *conseguir que nuestros alumnos lean por la vía léxica*, que automaticen la lectura y para eso es necesario el entrenamiento y la práctica. *El entrenamiento en la tarea mejora las conexiones neuronales* y será más fácil leer y escribir.

Las habilidades de leer y escribir se llevan a cabo gracias a redes neuronales muy *complejas* que deben funcionar correctamente. Un fallo en cualquier conexión puede manifestarse en una dificultad por lo que hay que ser muy sistemáticos en su aprendizaje. Una *dificultad en el lenguaje oral correlaciona con dificultades en el lenguaje escrito* (es decir, que generalmente si tenemos un niño con trastorno del lenguaje es un signo de alarma para predecir que tendrá dificultades en el lenguaje escrito, lectura y escritura, y debería tener un apoyo más específico en este aprendizaje). Sin embargo, *dificultad en el lenguaje escrito no implica* que haya tenido o tenga *problemas* a nivel del *lenguaje oral*, es más, existen niños talentosos a nivel oral y con dislexia. En cuanto a nivel lectoescritor, lo normal es que los niños con problemas en la lectura presenten problemas en la escritura por lo que hemos visto de que tienen redes neuronales comunes, pero es posible que se tenga problemas en la lectura y en la escritura no o en la escritura sí y en la lectura no, porque también existen redes neuronales independientes para cada proceso.

MÓDULO 2: LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LA ESCUELA

Tras adquirir nociones básicas teóricas sobre la conciencia fonológica en el módulo anterior, comenzamos el apartado de aplicación a nuestro centro educativo. En él se va a dar ideas de las diferentes formas de trabajo que existen para llevar al día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en castellano para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

En primer lugar se valora la importancia de seguir una misma línea común de enseñanza, de la que todo el equipo de profesores sea partícipe, para favorecer que nuestro centro sea un contexto facilitador del aprendizaje lectoescrito. Esto se consigue realizando un proyecto común en el que estén implicados todos los profesores y existan protocolos de actuación con las familias.

Puntos a incluir en el “**Proyecto para desarrollar la Conciencia Fonológica**”:

1. Introducción
2. Objetivos Generales de Centro
3. Criterios comunes
4. Etapa de Educación Infantil
 - Objetivos
 - Actividades para la asamblea
 - Actividades para el trabajo específico lectoescriptor
 - Actividades para realizar en Psicomotricidad
 - Actividades para realizar en Música
 - Actividades para realizar en Inglés
 - Orientaciones para las familias
5. Etapa de Educación Primaria
 - Objetivos
 - Actividades para iniciar la clase
 - Actividades para la clase de Lengua
 - Actividades para realizar en Educación Física
 - Actividades para realizar en Música
 - Actividades para realizar en Inglés
 - Orientaciones para las familias
6. Actividades de Centro
7. Protocolo de prevención de TEA en lectoescritura
8. Recursos para trabajar la Conciencia Fonológica

A continuación vemos un ejemplo de cómo quedó el proyecto tras la aplicación del taller en un Centro Educativo de la Comunidad de Madrid:

**PROYECTO “LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO BASE DE
LA ENSEÑANZA LECTOESCRITORA”**

Coordinadora: Verónica García Ortega

Autores: Equipo de Profesores del CEIP Meseta de Orcasitas

INTRODUCCIÓN

La **Conciencia Fonológica** la podemos definir como la capacidad o habilidad para reflexionar, segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral.

Es la que te hace descubrir que los símbolos escritos representan sonidos, lo que llamamos **principio alfabético** y **correspondencia grafema-fonema**.

Se dan tres niveles de conciencia fonológica:

- ❖ **Conciencia léxica:** ayuda a la identificación, segmentación y reflexión de las palabras.
- ❖ **Conciencia silábica:** ayuda a la identificación, segmentación y reflexión de las sílabas dentro de las palabras.
- ❖ **Conciencia fonémica:** ayuda a la identificación, segmentación y reflexión del fonema dentro de las sílabas y/o palabras.

Según las últimas investigaciones educativas, es importante trabajarla porque:

- Es el mejor predictor de éxito en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Se puede trabajar antes, durante y después de la adquisición de la lectoescritura.
- Facilita la adquisición del lenguaje escrito.
- Consolida el aprendizaje lectoescritor y ayuda a la automatización de lectura.
- Previene y corrige trastornos específicos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

OBJETIVOS GENERALES DE CENTRO

- Desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos en toda la edad escolar.
- Llevar a cabo una metodología similar y acordada entre el equipo de profesores.
- Conocer materiales y recursos para trabajar la conciencia fonológica durante toda la etapa de Infantil y Primaria.
- Disponer de un conjunto de actividades para desarrollar la conciencia fonológica en cada nivel.

CRITERIOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA. ACUERDOS:

- ❖ Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Las fases a seguir serían: Mostrar en interactuar con pequeños signos escritos en clase y en casa (desde que nacen hasta los 4 años aproximadamente), enseñar la correspondencia grafema-fonema, la decodificación. (desde los 4 años hasta los 7 normalmente), automatización de la lectura (desde los 7 hasta los 9 aproximadamente), enseñanza del procesamiento sintáctico (desde los 7 años en adelante) y la comprensión de textos e inferencias (desde los 7 años en adelante adaptando los textos en vocabulario y dificultad a cada niño). Por ejemplo, en vuestro centro en 3 y 4 años se ven las letras pero de manera aleatoria y *a partir de 5 años comenzamos la enseñanza sistematizada de la lectoescritura.*
- ❖ No existe un método de enseñanza único ni mejor que otro pero sí está comprobado que para la enseñanza de la lengua castellana, al ser un sistema transparente, es muy importante llegar al fonema por lo que se recomienda introducir el método fonético-fonológico en algún momento del proceso de enseñanza. En el CEIP Meseta de Orcasitas se inician con el método global y por proyectos llegando a la sílaba y al fonema posteriormente. En 5 años ya conocen todos los fonemas y los escriben. Quizás a finales de 4 años y durante el curso de 5 años se debería aplicar el método fonético-fonológico.

- ❖ Desde las nuevas perspectivas del aprendizaje se habla de los beneficios de la Integración Multisensorial del aprendizaje por lo que se propone la presentación de los fonemas por vía visual (grafía con dibujo relacionado), vía auditiva (fonema) y vía kinestésica (movimiento y actividades manipulativas de tocar letras y realizar las con plastilina). Según la Pedagogía Dinámica, el movimiento ayuda a fijar cualquier aprendizaje. En el CEIP Meseta de Orcasitas *se acuerda presentar los fonemas de manera visual y auditiva*. La kinestésica se aplicará para alumnos que presenten dificultades específicas en la lectura y en el fonema que le cause la dificultad, no en todos. En cursos de primaria se utilizará el gesto como apoyo a la pronunciación cuando se estén trabajando reglas ortográficas.
- ❖ Se valora la importancia de trabajar la conciencia fonológica y se trabajará en todos los cursos al inicio del día durante los primeros 5 minutos de clase. Por ejemplo, haciendo deletreo: le decimos una palabra y la deletrean, la deletrean al revés, quitando las vocales, quitando las consonante del inicio, la del final, qué palabra queda si quitamos las sílaba “x”, etc. Actividades muy sencillas y que se realicen oralmente para que sean rápidas y todos los días podamos hacerlas.
- ❖ En cuanto al tipo de letra existen unos beneficios para cada uno de ella que son los siguientes:

IMPRENTA

Más usada en el entorno.

Se presenta separada y hace que se relacione mejor fonema-grafema.

Más legible, más sencilla de realizar y visualizar.

CURSIVA

Ayuda a entender la unión entre letras. Ayuda a la visualización de palabras.

Es más rápida.

Ayuda a eliminar las inversiones de letras.

MAYÚSCULA

Se presenta separada y hace que se relacione mejor fonema-grafema.

Sus trazos son más sencillos.

MINÚSCULA

Más usada en el entorno.

Permite diferenciar entre mayúsculas y minúsculas.

Ayuda a identificar nombres propios y principios de frases.

En el CEIP Meseta de Orcasitas se acuerda *empezar con la Mayúscula* (3 y 4 años) y *a partir de 5 años crear una imprenta-minúscula enlazada que se continúe hasta 3º E.P.* A partir de 3º E.P. los niños van personalizando su grafía y lo que debemos valorar es *que sea legible y de un tamaño adecuado* sin forzarlos a escribir de una determinada manera.

- ❖ La pauta para empezar la escritura pasa por un folio en blanco, un folio en blanco con alguna línea para apoyarse y escribir recto, una pauta sencilla (dos líneas), la pauta doble (son dos líneas centrales más marcadas y una superior y otra inferior para marcar hasta donde deben llegar las letras que “suben” y las que “bajan”.) y finalmente introducir la cuadrícula de mayor tamaño a menor tamaño. Existen ejercicios progresivos de escritura previos a la presentación de la cuadrícula que os he facilitado. Si el niño en una pauta escribe correctamente pero en otra no dejarle la libertad de que escriba en la que más fácil le resulte. Por ejemplo, los niños con problemas de escritura suelen no escribir bien en la cuadrícula pero sí en pauta doble pues aunque sus compañeros escriban en libretas de cuadros a éste hay que darle flexibilidad y que lo haga en el tipo de pauta que le facilita la escritura.

- ❖ Orden de presentación de los fonemas. Está claro que comenzamos con las vocales y seguimos con las consonantes. Las sílabas pasan por ser directas (CV), inversas (VC), complejas (CCV, CVC), diptongos, (CVV) y triptongos (CVVV). Pero, en qué orden se presentan las consonantes. La teoría nos hace seguir un proceso: m, p, l, s, n, t, d, f, ñ, ch, b/v, r/rr, c/k/qu, g/j, z/c, ll/y, h, w y x. Trabajando muchos las excepciones fonéticas: g, c, r y h. Sin embargo, en los últimos programas de intervención aparece una novedad: los fonemas se discriminan mejor cuanto mayor son las diferencias entre ellos. Por tanto, basándose en esta conclusión científico se habla de la presentación de algunos fonemas por pares, éstos son: p-c-k, t-b, g-v, d-g. Así se trabajan en el método PROLIN. La orden de presentación de los fonemas es algo que deben acordar las profesoras de 4 y 5 años cuando se inicia la enseñanza sistemática mediante un método más fonético-fonológico.

TRABAJO EN EQUIPO: TAREAS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

A continuación, he redactado las tareas que el equipo de profesores participantes en el curso elaboraron en la sesión práctica:

Etapas de Educación Infantil

Nivel de 3 años

Actividades para trabajar la conciencia léxica:

Duración acústica: ¿qué nombre es más largo?

Identificación de palabras: cuántas palabras hay en el título del cuento (2-3 palabras, no más); con el juego Fonodil decir palabras que salen.

Elaborar un tablero Fonodil con palabras que empiecen con vocal.

Reconocimiento de unidades de sonido: Buscar todas las palabras (en tarjetas) que tengan una letra (vocal) previamente escrita en la pizarra.

Rimas: aprender poesías y canciones. Rimas con sus nombres, creamos un libro con sus fotos e imágenes de cosas que riman con su nombre.

Combinar unidades: con dibujos recortados combinar y hacer frases. Cada niño coge dos dibujos y dice una frase a los demás. Igual con sus nombres y acciones.

Aislar unidades: buscar el nombre que empieza por la letra....

Contar unidades: contar las letras que tiene una palabra corta. En una frase corta (título del cuento) contar las palabras.

Descomponer en unidades: descomponer los sonidos de los nombres de los niños.

Sustituir unidades: construimos frases con distintas imágenes con palabra y sustituimos una por otra.

Escritura inventada: escribir palabras libremente

Actividades para trabajar conciencia silábica:

Se trabaja de manera oral y con vocabulario sencillo y cercano al niño (sus nombres, animales, objetos de clase, ropa).

Podemos trabajar la *duración acústica* (¿qué nombre tiene más sílabas Ana o Alejandro?).

Podemos trabajar el *reconocimiento* de las sílabas de las palabras con palmadas.

Aprenden *rimas* y canciones sencillas (importante recopilarlas y añadirlas al proyecto)

Rimas con sus nombres, creamos un libro con sus fotos e imágenes de cosas que riman con su nombre.

Trabajar la *clasificación* de palabras en función de las sílabas: sólo palabras de 1 y 2 sílabas, presentamos imágenes y tienen que ponerlas en una tabla en función de si tiene 1 o 2 sílabas. Buscamos nombres que empiecen por la misma sílaba.

Contamos las sílabas de su nombre y del vocabulario trabajado.

Con el Fonodil contar las sílabas del dibujo que les ha tocado.

Trabajamos la *acentuación* con la canción "debajo de un botón"

Actividades para trabajar conciencia fonémica:

Duración acústica: ¿cómo suenan las letras de tu nombre? ¿Cuánto tiempo aguantas diciendo A,S,...? Acompañado el sonido con movimientos de brazos (arriba-sonido, abajo-silencio)

Reconocimiento de unidades de sonido: reconocer el sonido de las vocales de su nombre (asociamos fonema-grafema) ¿Quién tiene a? ¿Quién tiene a y e? ¿Quién tiene i y o? ¿Quién tiene u?...Juego del enredo (Twister) con vocales. Fonodil: crear un tablero con palabras con las mismas vocales o con muchas vocales para 3 años (oso, oreja, ojo, ajo, ala, oca, oído,...)

Clasificación de palabras: trabajaremos el sonido de las vocales al principio, al final y en cualquier otra posición. Alargamos los fonemas subiendo los brazos hasta la altura de la cabeza.

Aislar unidades: qué nombre empieza por s, a, e, etc.

Descomponer en unidades: descomponemos sus nombres y los días de la semana en unidades fonológicas (fonemas)

Implicación de las familias

Nivel de 4 años

Actividades para trabajar conciencia léxica:

Identificación de palabras: Presentando pictogramas con acciones y formando oraciones de dos palabras (por ejemplo, María come.)

Combinar unidades: Entregamos distintas tarjetas con imágenes y que formen oraciones.

Contar unidades: Contamos las palabras que hay en las oraciones que hemos formado anteriormente.

Suprimir unidades: Presentamos una tarjeta con imagen y palabra. Después quitamos una palabra y tienen que adivinar qué queda.

Escritura inventada: Dictado de palabras significativas para ellos que se han trabajado antes.

Actividades para trabajar conciencia silábica:

Duración acústica: separación de sílabas de palabras con palmadas, ¿en qué palabra hemos dado más palmas?

Rimas: en el tablero del Fonodil cada equipo busca en un tablero dos palabras que rimen.

Clasificación de palabras: Unir imágenes que empiezan por la misma sílaba. Por ejemplo, lápiz y lazo.

Acentuación: Marcamos la acentuación con golpes (palmadas, pies, dedos...) en las canciones.

Actividades para trabajar conciencia fonémica:

Reconocimiento de unidades de sonido: en sus propios nombres buscamos el sonido y ponemos un gomets en cada sonido correspondiente.

Clasificación de palabras: unir imágenes que empiecen por el mismo fonema por ejemplo dado-dedo.

Aislar unidades: en el tablero del Fonodil buscar palabras que empiecen por el mismo fonema.

Descomponer unidades: dividir sus nombres en sonido por ejemplo D-A-V-I-D

Implicación familiar: A través del blog del nivel que corresponde al niño.

Nivel de 5 años

Actividades para trabajar conciencia léxica:

Duración acústica: Comparamos la duración de palabras conocidas y nombres propios de los niños.

Identificación de palabras: Marcar con un golpe en las rodillas cada palabra de una frase.

Rimas: Jugamos a hacer rimas con los nombres elaborando pareados.

Clasificación de palabras: Recortar imágenes y agruparlas por el fonema por el que comienzan.

Combinar unidades: Repartir abecedario de madera y formar palabras.

Añadir unidades: Jugar a crear familias de palabras: granja, granjero,...(diminutivos y aumentativos).

Escritura inventada: escribir cartas a los amigos y ponerlas en su buzón (cada niño ha fabricado previamente el buzón). Lanzar dados de imágenes y crear frases con los dibujos que te hayan salido.

Actividades para trabajar conciencia silábica:

Duración acústica: con los nombres de los niños, marcar cada sílaba con palmadas, cuanto más palmadas más larga es la palabra.

Rimas: Hacer rimas con los nombres de los niños de la clase con palabras vistas en la unidad didáctica.

Clasificación de palabras: Memory con sílabas, Rosco de pasapalabra silábico y Jugar al Bingo silábico.

Combinar unidades: Formar palabras con sílabas que se reparten en tarjetas.

Escritura inventada: Escribir cuentos y cartas a los amigos.

Acentuación: en palabras dadas, rodear la sílaba tónica.

Actividades para trabajar conciencia fonémica:

Duración acústica: deletrear los nombres de los niños, los días de la semana, los meses, las estaciones o palabras de las diferentes de la unidad didáctica.

Reconocimiento de unidades de sonido: colorear los dibujos cuyo nombre contenga el fonema.... Rodear el fonema en una lista de palabras o en una oración. Recortar el dibujo y clasificarlos en una tabla en función de los fonemas que contiene. Recortar en una revista o periódico el fonema que buscamos y pagarlo en una cartulina o mural.

Combinar unidades: dándole los fonemas construir la palabra con una baraja de cartas.

Aislar unidades: con los nombres de la clase averiguar cuál empieza por a por m...

Añadir unidades: juego del ahorcado.

Implicación de las familias

Reuniones trimestrales

Tutorías personales

Información en el blog del nivel.

Todas las semanas se llevan carpeta con lectura y ficha impresa, para favorecer el seguimiento del ritmo de la clase.

Préstamo de cuentos.

Libro viajero con las familias.

Elaborar un diccionario con los padres con imágenes de cosas que empiecen por la misma letra.

Elaborar un libro con palabras recortadas que empiecen por cada una de las letras.

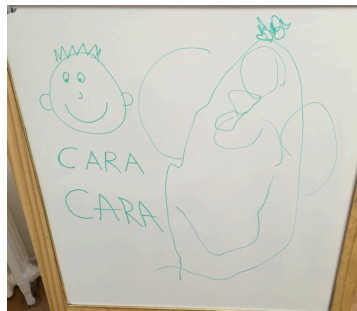
Preparar un

Otras actividades para alumnos de Educación Infantil propuestas en la puesta en común del trabajo:

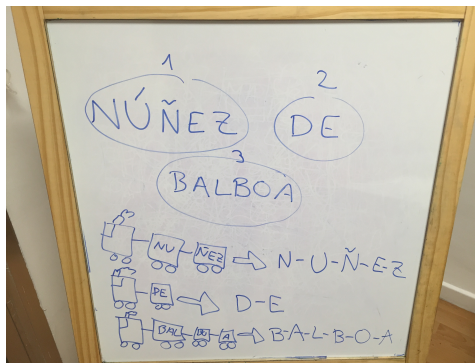
- Colocar a todos los niños en la pared y a la vez dar un paso por cada sílaba o por cada fonema que compone su nombre/una palabra que les haya tocado al azar sobre el vocabulario que se está trabajando/una palabra que inventen... Cuando acaben deben pararse sin moverse. ¿Qué palabra será más larga? ¿Y más corta? ¿por qué puede ser que un niño con una palabra más corta llegue más lejos?
- Un camino de aros y tienen que saltar dentro de los aros en función de la sílaba de la palabra o de los fonemas.
- Dibujar en el suelo una fila de cuadrados con cinta aislante de colores. Le damos una frase a cada niño y debe colocar tantos ladrillos dentro de los cuadrados como palabras tiene su frase. Finalmente, recortamos la frase en palabras y la colocamos dentro de los cuadrados a ver si coincide con los ladrillos que hemos colocado.
- Pegamos sílabas de papel o letras en los bloques de construcciones o en un trenecito para poder formar palabras con ellos y manipularlas mejor. Hacerlo con dibujos en la pizarra.



- Hacemos dibujos y palabras sencillas para que el niño lo intente copiar.
Por ejemplo: sol, cara, casa, mama, niño, niña, foca, oso, pato, etc.



- Descomponemos frases o nombres que conocen (como el de la calle del ejemplo) en palabras, sílabas y fonemas:



- Inventamos palabras que contengan distintos fonemas y los escribimos en una tabla (empezamos en 5 años con pocas sílabas y sencillas y cada curso aumenta la dificultad y las reglas del juego):

	SA	PE	QUI	SOL	BO	BA	CO	MA
SE								
QUE								
TER								
VO								
SI								
LA								
AR								
CA								

1º Palabra con 2 sílabas = 2
2º Palabras con 1 sílaba más una = 1
3º No se escriben 0.

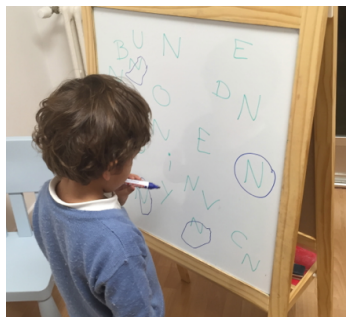
128 puntos total
MÁS PUNTOS

	SA	PE	QUI	SOL	BO	BA	CO	MA
SE								
QUE								
TER								
VO								
SI								
LA								
AR								
CA								

1º Palabra con 2 sílabas = 2
2º Palabras con 1 sílaba más una = 1
3º No se escriben 0.

128 puntos total
MÁS PUNTOS

- Buscamos la letra que te indiquen y la rodeamos, subrayamos, tachamos o coloreamos:



- Inventamos palabras con las letras magnéticas:



- Formamos palabras con el abecedario de pinzas.
- Clasificamos palabras por los fonemas que las forman:



Etapa Educación Primaria

Nivel 1º

Actividades para trabajar conciencia léxica:

Identificación de palabras: decirles una frase y que tengan que escribir cada palabra en los huecos dado. Por ejemplo: darle una hoja con cinco recuadros y decirles “El niño juega al baloncesto” y que te digan cuántas palabras hay y cuáles son. Se pueden dar más cuadrados o menos para preguntarles: ¿cuántos quedan por rellenar? ¿Podrías inventar una frase que ocupe todos esos cuadrados con palabras?, etc.

Duración acústica: Por parejas, dar ejemplos de palabras largas y cortas.

Reconocimiento de unidades de sonidos en palabras: Decir palabras que tengan un sonido determinado.

Rimas: escribimos palabras que terminen igual, creamos pareados con esas palabras, etc.

Escritura inventada: dadas dos palabras formar oraciones (se puede hacer por parejas).

Actividades para trabajar conciencia silábica:

Duración acústica: Por parejas, uno inventa una palabra y le dice al otro si la palabra que tiene que decir debe ser más larga o más corta que la suya. El resto del grupo son los jueces que dicen si las han dicho bien o mal.

Identificación de sílabas: dividir una frase en sílabas.

Reconocimiento de unidades de sonido: Palabras encadenadas por sílabas. Decir una sílaba y que el compañero piense una palabra que contenga esa sílaba.

Combinar unidades: Hundir la flota con sílabas, primero utilizarlo como cuadrante de coordenadas para que se sitúen en el juego y luego por parejas que coloquen dos o tres barcos y jueguen formando sílabas.

Clasificación de palabras: Juego “Alto el lápiz” con sílabas (clasificándolas en nombres, comidas, ciudades, etc.)

Añadir unidades de sonido: añadir sílabas a una palabra para formar otra.

Sustituir unidades: cambiar una sílaba por otra para formar nuevas palabras.

Suprimir unidades: eliminar una sílaba para crear palabras nuevas.

Acentuación: A nivel oral, primero el maestro lo dice silábicamente y ellos la identifican.

Actividades para trabajar conciencia fonémica:

Reconocimiento de unidades de sonidos en palabras: Por ejemplo: ¿Se oye el sonido /f/ en la palabra fuente? Palabras encadenadas por fonemas.

Combinar palabras: Construir palabras a partir de letras dadas. Con los fonemas de una palabra formar otras que contengan los mismo fonemas: Caso, Asco, saco, cosa, caos.

Clasificación de palabras: Juego “Alto el lápiz” con fonemas (clasificándolas en nombres, comidas, ciudades, etc.)

Aislar, descomponer y contar unidades: Deletrear por sonidos y decir cuántos fonemas hay.

Añadir unidades de sonido: añadir fonemas a una palabra para formar otra.

Sustituir unidades: cambiar un fonema por otro para formar nuevas palabras.

Suprimir unidades: eliminar un fonema para crear palabras nuevas.

Implicación de las familias

Nivel 2º

Duración acústica: decir palabras según el número de sílabas (1,2,3 sílabas) de manera oral los 5 primeros minutos de clase

Identificación de palabras: dadas 1 o 2 palabras inventad oraciones (escrito).

Ordena palabras para formar una oración (escrito)

Inventar oraciones con un número determinado de palabras (escrito)

Reconocimiento de unidades: decir palabras que tengan un determinado sonido por ejemplo que empiecen por...

Rimas: por parejas uno dice una palabra y otro busca otra que rime y al revés.

Clasificación de palabras: dada una sílaba buscar palabras que comiencen por ella o que la contengan (3-4)

Combinar unidades: Scrabble (formar palabras dadas las letras en grupos de 3-4 niños.

Aislar unidades: juego "somos mudos" se enseña una palabra, los niños tendrán en cartulinas las letras escritas, solo deben levantar las tarjetas aquellos a quienes se le pide. Por ejemplo que comience, que termine...

Contar unidades: separar las palabras en sílabas dando palmas (al inicio de la clase)

Descomponer unidades: separar palabras en cada oración dando golpes en cada palabra (oral). Un niño dice una frase y el compañero da los golpes correspondiente de cada palabra sin que se la puedan repetir (memoria de trabajo) y si lo hace bien puede decir otra frase.

Añadir unidades: añadir sílabas a palabras para formar palabras nuevas.

Suprimir unidades: quitar sílabas a determinadas palabras para formar otras nuevas.

Escritura inventada: un niño dicta y los demás escriben. Dictados que invente sobre el tema que estamos trabajando o palabras de una determinada regla ortográfica.

Acentuación: Rodean la sílaba tónica en dictados de clase.

Implicación de las familias

En las reuniones se explicará que se está llevando a cabo y que se subirán actividades al blog para que puedan ponerlo en práctica en casa (por ejemplo, vamos a comprar y busquemos todas las palabras que empiecen por m)

Entregar material a las familias de los niños con dificultades

Nivel 3º

Duración acústica: clasificar palabras por el número de sílabas con palmadas. Diferencia acústica de palabras por las palmadas.

Identificación de palabras: en una oración en la que están escritas todas seguidas. Las separan mediante líneas verticales por escrito.

Reconocimiento de unidades de sonido: reconocer el sonido j en una lista de palabras. Clasificarlas luego según su escritura (se escriben con g o con j).

Rimas: mediante rimas y retahílas, poesías, identificar dónde está la rima. En una poesía dada, buscar la palabra que rima con el verso anterior. En una poesía dada, tachar la palabra que no rima.

Clasificación de palabras: elegir una sílaba e inventar una palabra monosílaba, otra bisílaba, trisílaba y polisílaba. Elegir una sílaba y buscar palabras que acaben en ella.

Combinar unidades: realizar una actividad con los fonemas desordenados y formar palabras.

Sustituir unidades: partir de los fonemas de una palabra e ir cambiando algunos para formar nuevas palabras con significado.

Añadir unidades: añadir sufijos a una palabra para formar palabras derivadas (por ejemplo -oso, -ista, ...).

Suprimir unidades: convierte esta palabra en otra quitando la terminación.

Especificar unidad suprimida: averigua palabras a las que se les ha quitado el sonido inicial y acaban en -amón (jamón, Ramón)

Invertir unidades: inversión de sílabas en palabras bisílabas (pata/tapa)

Escritura inventada: escribir una oración con sentido de 3 o más palabras.

Acentuación: separar las sílabas en casillas cuadradas y la casilla de la sílaba tónica de color azul.

Implicación de la familia

Subir actividades relacionadas con el tema al blog de clase

Informar en las reuniones de padres

Nivel 4º

Actividades para trabajar conciencia léxica:

Duración acústica: buscar oraciones y ver cuál es más larga. Se puede hacer con palabras y con sílabas (tra-transporte). Por ejemplo: yo juego, yo juego con la pelota, yo juego con la pelota en el parque.

Identificación de palabras: identificar los sustantivos repetidos en distintas oraciones. Por ejemplo: voy a beber agua de la cantimplora en el parque; he sacado la cantimplora para beber agua en el colegio.

Rimas: buscar palabras que acaben en... Inventar una poesía que siempre acabe en la palabra brillante.

Clasificación de palabras: clasificar palabras homófonas, y descomponerlas en fonemas y grafemas para descubrir dónde está la diferencia.

Actividades para trabajar conciencia silábica:

Duración acústica: qué sílaba es más larga tra o trans, ia o iais?

Identificación de palabras: identificar en una serie de palabras cuál es la sílaba común a todas.

Rima: buscar palabras que acaben en la sílaba -ión. Por parejas un dice una palabra y el otro busca otra que rime por ejemplo si dice bañador debe buscar una palabra que acabe en -dor.

Clasificación de palabras: clasificar las palabras en función de las sílabas que contienen por ejemplo busca las palabras que contienen la sílaba -pal-

Actividades para trabajar conciencia fonémica:

Duración acústica: alarga los fonemas lo máximo posible. ¿Qué fonemas suenan más cortos porque no se pueden alargar y cuáles podemos hacer muy largos?

Identificación de fonemas: identificar el fonema /k/ en distintas palabras y después escríbelo para ver los diferentes grafemas que pueden representar ese sonido. Por ejemplo, casa, kilo, quiosco

Rimas: acaba un poema con todos los versos que terminen en /r/

Clasificación de palabras: identificar el sonido /rr/ en distintas palabras: carro, rosa, Enrique, alrededor...

Deletrear palabras homófonas (vamos a jugar con los grafemas)

Implicación familiar

Orientar a las familias en los programas de televisión más apropiados y que trabajan la conciencia fonológica.

Hablarles de actividades del blog 9letras que pueden hacer desde casa.

Nivel 5º

Actividades para trabajar conciencia léxica:

Duración acústica: Elegir cuál es la palabra más larga de una frase (a nivel auditivo y visual). Se puede hacer con textos recortados en periódicos para que sea más motivante.

Identificación de palabras: ¿Cuántas palabras hay en la oraciones?

Rimas: Dentro de una poesía elegir las palabras que riman dentro de cada estrofa, diferenciar entre rimas asonantes y consonantes, elegir las palabras que riman dentro del poema entero. También se puede hacer con frases sueltas que nos inventemos: ¿Hay alguna rima en las frases dadas? ¿Qué tipo de rima es? Podemos buscar las palabras que no riman y explicar por qué no riman y qué fonemas deberían tener para que rimaran esas palabras.

Clasificación de palabras: Clasificación por campos semánticos y léxicos, por tipos de palabras (polisémica, monosémica). Búsqueda de sinónimos y antónimos.

Actividades para trabajar conciencia silábica:

Duración acústica: Elegir palabras largas pero con diferente número de sílabas (tenedor / destornillador). Elegir cuál es la palabra que tiene más sílabas (a nivel auditivo, visual y gestual). Se puede hacer con textos recortados en periódicos para que sea más motivante.

Identificación de palabras: Buscar e identificar sílabas comunes en las palabras

Reconocimiento de unidades de sonido: Reconocer sílabas dentro de una palabra. Deletreo por sílabas y de ahí desglosarlos en fonemas.

Acentuación: Buscar la sílaba tónica en las palabras formadas y trabajarlas gestualmente.

Combinar unidades: Cada alumno escribe una sílaba en un papel y se meten en una bolsa. Sacamos 5-6 sílabas al azar y con ellas hay que formar palabras: ¿Quién construye la palabra más grande? ¿Cuántas palabras distintas puedes formar?

Añadir, suprimir o sustituir unidades: Cada alumno dice una palabra y las vamos escribiendo en la pizarra, en una segunda ronda los alumnos deberán elegir una palabra de la pizarra y quitando una sílaba, añadiendo una sílaba o cambiando una sílaba deben formar una palabra nueva.

Actividades para trabajar conciencia fonémica:

Identificación de palabras: Buscar e identificar fonemas comunes en las palabras.

Reconocimiento de unidades de sonido: Deletrear las palabras por sílabas y de ahí desglosarlos en fonemas. Reconocer fonemas idénticos en distintas oraciones. Dentro de un texto de periódico dado rodear todas las palabras que empiecen / contengan / terminen en un fonema determinado.

Combinar unidades: Jugar al scrabble con un número limitado de letras (por ejemplo, 10 letras) y retarlos a ver cuántas palabras son capaces de formar en un minuto. También se puede jugar con un dado que tiene todas las letras. Por ejemplo, tiramos el dado de las letras 10 veces y anotamos el resultado en la pizarra. Dejamos un tiempo y decimos a los niños que deben obtener con esas letras palabras: ¿Quién construye la palabra más grande? ¿Cuántas palabras distintas puedes formar?

Aislar unidades: Reconocer el primer y el último sonido de una palabra.

Buscar palabras con los mismos fonemas al principio y al final.

Invertir unidades: Deletrear palabras a la inversa.

Sustituir unidades: Cambiar los fonemas inicial o final para formar nuevas palabras. Sustituir el fonema acordado (por ejemplo, el 2º y el 4º) y ver si colocando en esas posiciones otro fonema si se crean palabras nuevas.

Suprimir unidades: elegimos una palabra al azar y quitamos una unidad (una sílaba o un fonema) y con el resto hay que formar nuevas palabras. ¿Se podrán conseguir nuevas palabras recolocando los fonemas que quedan?

Rimas: dentro de una poesía no sólo definir las palabras que suenan parecido y las sílabas que son iguales sino destacar qué sonido no es igual dentro de las palabras que riman. En rimas asonantes qué fonemas son iguales y cuáles son distintos.

Añadir, suprimir o sustituir unidades: Cada alumno dice una palabra y las vamos escribiendo en la pizarra, en una segunda ronda los alumnos deberán elegir una palabra de la pizarra y quitando un fonema, añadiendo un fonema o cambiando un fonema deben formar una palabra nueva.

Contar unidades: Contabilizar los puntos del Scrabble: cada letra que forme una palabra un punto y por cada sílaba que contenga la palabra otro punto.

Suprimir unidades: ¿Qué sonido oyes en la palabra “asco” que no está en “aso”? Quita un fonema a una palabra y con los restantes crea palabras nuevas.

Implicación de las familias

Recomendar juegos de mesa para que los padres regalen a sus hijos en reyes o para los cumpleaños y que jueguen con ellos en casa.

Nivel 6º

Actividades para trabajar conciencia léxica:

Identificación de palabras: Serpiente multicolor: se unen todas las palabras de la frase creando una serpiente y los niños tienen que rodear las palabras.

Rimas: A través de una poesía que los niños busquen las palabras que riman.

Clasificación de palabras: Análisis morfológico de dos palabras especificando qué tipo de palabra son, indicando el género y el número.

Contar unidades: Buscar palabras derivadas de pan y que contengan la palabra pan.

Invertir unidades: Hacer anagramas y crear una frase con sentido.

Escritura inventada: Un alumno dicta al resto una serie de palabras de diferentes categorías (sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, etc.)

Actividades para trabajar conciencia silábica:

Duración acústica: Un alumno divide la palabra en sílabas y otro compañero da palmas en cada sílaba.

Identificación de palabras: Se rodean las diferentes sílabas dentro de la serpiente multicolor.

Rimas: Dentro de una poesía se separan los versos en las diferentes sílabas.

Clasificación de palabras: Buscar palabras que empiecen por la misma sílaba y únicamente contengan dos sílabas.

Contar unidades: Separar las palabras derivadas de pan o que contengan la palabra pan en sílabas. Encontrar la sílaba pan en diferentes palabras.

Añadir unidades: Si a Ana le añades R qué palabra obtenemos y cuántas sílabas tenía la palabra antes y después de añadirle R.

Invertir unidades: Si te damos dos palabras invertidas, por ejemplo: roma y amor, ¿tienen las mismas sílabas?

Escritura inventada: Separar las palabras dictadas en sílabas.

Acentuación: Decir cuál es la sílaba tónica y clasificar en palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Actividades para trabajar conciencia fonémica:

Duración acústica: Una alumna dicta los fonemas de una palabra mientras otro alumno los copie en la pizarra, se escriben varias palabras y se comparan para ver cuál es más larga. Lo ideal es que primero se haga oral y se adivine cuál es la palabra más larga a nivel auditivo y luego se compruebe por escrito comparando el número de fonemas que la forman.

Identificación de palabras: Serpiente multicolor: Se dividen las palabras, se dividen las sílabas y finalmente se subrayan las consonantes de azul y las vocales de rojo. También se puede hacer al revés, empezando por subrayar las consonantes y las vocales, formar sílabas y luego comprobar si esas sílabas son las adecuadas para formar las palabras o habría que cambiarlas para formar las palabras de la frase.

Reconocimiento de unidades de sonido: Tacha la palabra intrusa: Se leen 4 palabras y solo una de ellas lleva el sonido /f/. Los alumnos deberán identificar la que tienen ese sonido. Se leerán de forma rápida para dificultar la tarea. Se puede complicar pidiendo palabras que contengan dos o más sonidos a la vez.

Rimas: Poesía: Tomando como ejemplo las palabras que riman en el texto, buscar otras palabras que rimen.

Clasificación de palabras: Buscar 5 palabras que empiecen por el sonido /f/.

Combinar unidades: Se empieza con la palabra sol y cada alumno tiene que enlazar con la última letra deletreando una palabra. Cuando menos lo esperen preguntarle al compañero qué palabra ha deletreado su compañero anteriormente para que no sólo estén pendientes del último fonema sino de la palabra en sí.

Aislar unidades: Lectura de palabras en las cuales los alumnos tienen que identificar los sonidos de la primera y de la última letra. Y con ellos formar otra palabra.

Contar unidades: Contar los sonidos de la palabra pan, derivadas (panadería) o palabras que empiecen por pan (panfleto).

Descomponer en unidades: Lectura de palabras con 4 fonemas en las que los alumnos tienen que identificar cuáles son.

Añadir unidades: Si a Ana le añades r, ¿qué queda? Intentar buscar una palabra nueva con los fonemas de vuestro nombre y añadiendo alguno más.

Sustituir unidades: Poesía: Usando la poesía de la actividad anterior, se pide a los alumnos cambiar el primer fonema de las palabras por otro para crear nuevas palabras.

Suprimir unidades: ¿Qué resulta de la palabra prosa si quitamos el sonido /p/?

Escritura inventada: las palabras dictadas por un alumno se dividen en fonemas.

Acentuación: Buscar palabras que empiecen por sílaba tónica, que terminen en sílaba tónica, que la sílaba tónica esté en una posición determinada comenzando a contar por el final de la palabra.

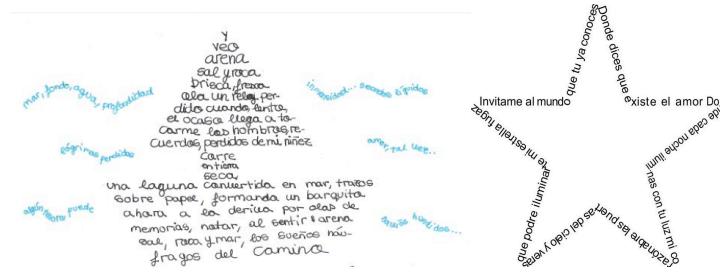
Implicación de las familias

Informar a las familias de programas de televisión adecuados, recursos webs y métodos que pueden comprar para hacer en casa en ordenador.

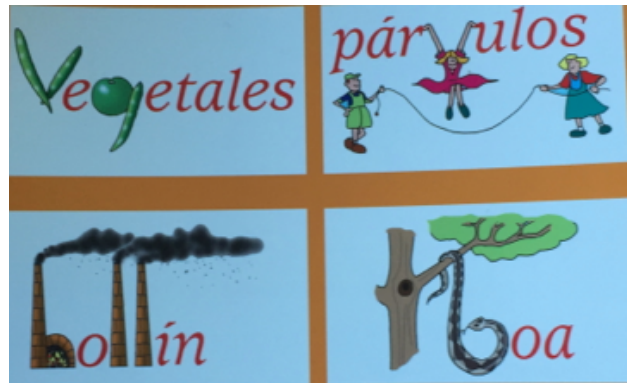
Otras actividades propuestas en la puesta en común

- Dictado aprendido. Preparamos un dictado con palabras que queramos trabajar, remarcamos las faltas de ortografía que creemos que nuestros alumnos pueden cometer. Le damos una copia del dictado a cada uno, lo deben leer y copiar en su cuaderno teniendo mucho cuidado al copiar las palabras que hemos marcado en distinto color. Finalmente, recogemos los textos y repartimos una hoja en blanco (con la pauta que ellos estén haciendo en esos momentos) y comenzamos a dictar el mismo texto que han copiado y “aprendido”. Es una buena manera de trabajar las faltas de ortografía y evaluarlas.

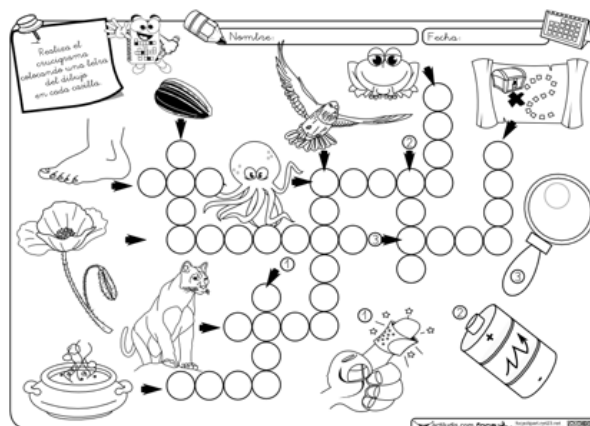
- Escritura creativa. Damos un dibujo o creamos una silueta con la pauta donde tienen que escribir una frase o un pensamiento que les sugiera ese dibujo. También pueden copiar poemas e inventar ellos el dibujo.



- Ortografía. Tener material visual que apoye la correcta grafía de las palabras.



- Trabajar con fichas lúdicas (sopa de letras, crucigramas, bingo, dominó, etc.)



SOPA DE LETRAS: LAS FORMAS



- Juego de memoria y lenguaje: “El muñeco de la casa de palo”. Se van añadiendo cosas de la casa a la frase y deben recordar todo lo que se dice. Por ejemplo: “la cerradura de la casa del muñeco de la casa de palo”, “ la lleva que abre la cerradura de la casa del muñeco de la casa de palo”...
- Crear frases ayudándose de láminas y de pictogramas.
- Uno dicta un fonema por sonido y el compañero copia los sonidos que oye en la pizarra y después escribe la palabra de manera correcta ortográficamente. Por ejemplo: /k/, /o/, /l/, /e/, /j/, /i/, /o/ = colegio.
- Juegos elaborados por nosotros mismos (juego de la oca, hundir la flota, adivina la palabra, ahorcado, quién es quién de las palabras, etc.):

JUEGOS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

- 1) Crear rimas con nuestro nombre. Por ejemplo, mi nombre es Verónica y toco la armónica, me gusta la electrónica y mi mejor amiga se llama Mónica.
- 2) Hundir la flota (dos versiones) diciendo sílabas (arriba vocales y al lado consonantes y dices la sílaba o directa o inversa para indicar el cuadro que quieres nombrar/ escribimos palabras dentro de cada barco y si le das a un barco en lugar de decir tocado dices una letra o una sílaba de la palabra y cuando descubras la palabra se hunde el barco)
- 3) Scrabble: con tablero de juego y con barajas de cartas.
- 4) Palabras arriba (juego de mesa parecido al scrabble)
- 5) Formar palabras con sílabas
- 6) Formar palabras con letras
- 7) Palabras encadenadas, mezclarlas y volver a unir la cadena.
- 8) ¿Qué palabra es? (un quién es quién)
- 9) Ahorcado fonémico/ ahorcado silábico/ ahorcado léxico (descubre frases hechas, refranes, canciones, títulos de cuentos, ...)

10) Adivina la palabra oculta

Inventas una palabra de 4 letras que no se repitan y la dejas escritas en un papel. Tu compañero tiene 20 oportunidades para adivinarla pero nadie puede hablar, se dan pistas con colores.

Si aciertas la palabra se colorea de azul todo el cuadro, si está todo mal se colorea de rojo, si has acertado posición y letra se coloca un cuadro amarillo, si has acertado letra pero no está en la posición correcta se pone un cuadrado verde.

Suerte!!

11) Consigue tu objetivo: Utilizando el Party & co hemos inventado un juego similar. Hacemos entre 2 y 4 equipos de 3-4 niños cada equipo. Repartimos la carta objetivo a cada equipo. Deben conseguir los “cacahuets” del color que marque su carta objetivo. Podemos crear cartas con tareas y/o podemos hacer que el equipo contrario invente las tareas a sus compañeros sobre el objetivo a trabajar que les toque por el color del dado. En caso de crear tarjetas se pueden hacer con actividades mezcladas respetando las características de las tarjetas originales del juego. En caso de que los equipos elaboren las pruebas, cada color sería un tipo de actividad:

- a. Color rojo: Conciencia léxica.
- b. Color verde: Conciencia silábica.
- c. Color amarillo: Conciencia fonémica.
- d. Color azul: Rima/Acentuación.

Se tira el dado y según el color que salga se realiza la actividad. Si el equipo contrario inventa una actividad que no trabaja el objetivo marcado deberá darle uno de sus cacahuets al equipo que tenía que hacer la prueba. Se utiliza el tiempo para pensar la prueba y para la realización de la misma.

12) Fluidez verbal (silábica y fonémica): Escribir todas las palabras que sepas en un minuto que empiecen por me/po/... o por la letra “s”.

13) Alto el lápiz o stop: Una tabla con nombre propio, apellido, País-Ciudad, color, animal, comida, marca publicitaria, ... lo que queramos poner en la tabla. Si estamos trabajando algún campo semántico se puede utilizar: verbo/adjetivo/ etc. 10 puntos por palabras que nadie ha escrito y 5 puntos por palabras que otro compañero haya escrito. El que más puntuación obtenga al final gana.

14) Inventar palabras diferentes con los mismos fonemas. Por ejemplo: dime todas las palabras posibles que se pueden formar con los fonemas de la palabra COSA: COSA-ASCO-SACO-CASO-CAOS-OCAS.

MÓDULO 3: RECURSOS PARA TRABAJAR LA CONCIENCIA

FONOLÓGICA EN EL AULA

Libros y artículos:

- Martínez, F. (2012) *El reto de la dislexia. Entender y afrontar las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Plataforma
- Clemente Linuesa, M. (2008) *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Cuetos Vega, F. (2012) *Psicología de la lectura*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Defior, S. (1996) Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S.; Gallardo, J.R.; Ortúzar, R. (2003) *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo. Nivel I y II*. Archidona: Aljibe.
- Favila, A.; Seda, I. (2010) La Conciencia Fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 399-411.
- Jiménez González, J.E.; Ortiz González, M.R. (2001) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Leal, F., Suro, J., López-Escribano, C., Santiuste V., Zarabozo, D. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 95-106.
- Suárez-Coalla, P.; García-de-Castro, M.; Cuatos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*. 36 (1), 77-89.
- Tortajada, M.T., Zorrilla, J., Moreno, A. (2008) *Iniciación a la lectura y a la Escritura*. Valencia: Fundación Cuadernos Rubio.
- García Nieto, N. y Yuste Hernanz, C. (2011) *Alteraciones de lecto-escritura*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Gosálbez Celdrán, A. (2004) *Ejercicios de Comprensión y Fluidez verbal 1 y 2*. Madrid: Ediciones CEPE S.L.
- Marrodán, M. J. (2008) *La conquista de las palabras. Tratamiento de la dislexia y los trastornos lectoescritores*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Wolf, M. (2008) *Cómo aprendemos a leer*.
- Jarque, J. (2011) *Dificultades de Aprendizaje en Educación Infantil. Descripción y tratamiento*. Madrid: Editorial CCS.

- Artículo del diario El País “*Descubre si tienes dislexia en 15 minutos*”
http://elpais.com/elpais/2015/12/30/ciencia/1451479191_791338.html
- Revista de Maestra de Infantil / Primaria / Inglés
- García Ortega, V. Y López-Escribano, C. (2013) Programas para la estimulación temprana de la lectoescritura en contextos de riesgo. I Congreso Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto.

Programas:

- Pearson, R. (2005) *Programa de actividades para desarrollar la conciencia fonológica y lectoescritura inicial: Juego de Estrategias Lectoras (JEL-K): para el uso de docentes de niños preescolares de 3 a 6 años*. Buenos Aires: JEL.
- Suro, J., Leal, F., López-Escribano, C., Santiuste V., Zarabozo, D. (2013). *Programa de animación a la lectura con base lingüística (PROLIN)*. Granada: GEU Editorial.
- Mayor, M.A. y Zubiauz, B. (2011) LOLE: Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación a la lectura. Madrid: TEA Ediciones.
- Galve, J.L. y Trallero, M. (2006) LECO. Programa de desarrollo del lenguaje. Madrid: Ediciones CEPE S.L.
- Pelarda de Rueda, M. y Gómez Álvarez, A. (2008) *Fichas para la reeducación de Dislexia I-II-III*. Madrid: Ediciones CEPE S.L.
- Asociación Madrid con la Dislexia y otras DEA, ANPE-Madrid (2014) *La dislexia en el aula. Lo que todo educador debe saber*.

Cuentos:

- Llucià, I. y Bailey, A. (2013) *Las letras y yo. Un cuento sobre la dislexia*. Vilanova i la Geltrú: Sandia Publishing SCP.

Juegos de mesa:

- Fonodil. El juego de los fonemas.
- Scrabble / palabras cruzadas / palabras arriba
- Consigue el objetivo (creado por nosotros)
- Bingo
- Cartas

- Dominó

Para conseguir juegos educativos: <https://www.dolmendis.com/categorias/juegos-de-lenguaje-juego-educativo>

Juegos tradicionales:

- Veo-veo
- Alto el lápiz
- Palabras encadenadas
- Hundir la flota
- Sopa de letras
- Crucigramas

Programas televisivos:

- Ahora caigo
- Cifras y letras
- La ruleta de la suerte
- Pasapalabra

Web con información y materiales:

- <http://www.orientacionandujar.es>
- <http://familiaycole.com>
- www.madridconladislexia.org
- www.fordyslexia.com
- www.misdislexicos.blogspot.com
- <http://www.aulapt.org>
- <http://bloglogopedialafora.blogspot.com.es>
- <http://foneticafonologia.blogspot.com.es>
- <http://lapsico-goloteca.blogspot.com.es/2015/01/cuadernos-lecto-fonologicos.html>
- <http://lacasetaespecial.blogspot.com.es/p/raco-de-lectoescriptura.html>
- <http://cosquillitasenlapanza2011.blogspot.com.es>
- <https://isepclinic.es/blog/>

- <http://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/juego-de-las-silabas-locas.html>
- <http://rincondeunamaestra.blogspot.com.es/>
- <http://erroresdelectoescritura.blogspot.com.es/>

Web con juegos gratuitos:

- <https://9letras.wordpress.com/>
- <http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/>

Software y Apps:

- Pizarra dinámica de Lectura (PDL 2.0) <https://www.youtube.com/watch?v=Zoz-5rVI2PU>
- Piruletras
- Método Glifing <https://www.youtube.com/watch?v=bCbG4gbq1fI>
- Cuadernos Rubio

MÓDULO 4: TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE

ASOCIADOS A LA LECTOESCRITURA

Existen dos manuales por los que los profesionales dedicados a la evaluación y diagnóstico de los trastornos del aprendizaje se rigen: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) elaborado por la Asociación Americana de Psicólogos (APA) y la Clasificación de los Trastornos Mentales (CIE-11) elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Tanto en uno como el otro reconoce los trastornos del aprendizaje como trastornos del desarrollo neuropsicológico, centrando su causa en una disfunción de las conexiones cerebrales. Ambos manuales identifican tres tipos de Trastorno Específico de Aprendizaje (TEA):

- 1) Con dificultad en la lectura (lo que antes se conocía como *dislexia*).
- 2) Con dificultad en la expresión escrita (lo que antes se conocía como *disgrafía*).
- 3) Con dificultad para las matemáticas (lo que antes se conocía como *discalculia*).

Existen tres grados de afectación de cada dificultad:

GRADO DE AFECTACIÓN		
LEVE	MODERADO	GRAVE
Existen dificultades pero con apoyo las compensa y mejora	Existen dificultades que requieren de medidas específicas (ordinarias o extraordinarias) para poder desarrollar la lectura y/o escritura	Problemas difíciles de resolver que precisan de una intervención intensiva y no aseguran una compensación apropiada

Son las afectaciones leves las que pueden ser prevenidas y evitadas desde la etapa de educación infantil, si se lleva a cabo un buen programa de prevención, detección e intervención precoz de la lectoescritura basado en trabajar la conciencia fonológica desde el inicio de la escolaridad.

Nosotros nos vamos a centrar en las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Trastorno Específico de Aprendizaje con dificultad en la lectura (Dislexia)

Alteración específica y significativa en la habilidad lectora NO atribuible a la edad mental, a problemas sensoriales (visuales o auditivos), a otros trastornos como TDAH, ni a una escolaridad inadecuada o exclusión socio-cultura.

Las dificultades deben persistir más de 6 meses a pesar de haber intervenido de manera adecuada durante este tiempo.

Las alteraciones típicas en la lectura son:

- Previamente pueden darse alteraciones del lenguaje oral.
- Lectura muy lenta y con mucho esfuerzo.
- Confusión en grafías semejantes o en espejo (b-d, p-q, 6-9, m-n)
- Confusión en fonemas similares (p-b, t-d).
- Inversión de letras en las sílabas (el-le, pro-por, la-al, es-se)
- Omisión de letras en sílabas (bar-br, del-dl)
- Sustitución de palabras enteras por otras semánticamente parecidas: gato-perro, conejo-cordero, cuchillo-tenedor, etc.

- Añaden letras o sílabas a las palabras.
- Juntan palabras que no deben y separan otras.
- Dificultad para decodificar sonidos silábicos complejos: frustración, anécdota, diptongos, etc.

Trastorno Específico de Aprendizaje con dificultad en la expresión escrita (Disgrafía)

Alteración específica y significativa en la habilidad escritora NO atribuible a la edad mental, a problemas sensoriales (visuales o auditivos), a otros trastornos como TDAH, ni a una escolaridad inadecuada o exclusión socio-cultura.

Las dificultades deben persistir más de 6 meses a pesar de haber intervenido de manera adecuada durante este tiempo.

Signos de alerta:

- Previas alteraciones en el desarrollo del lenguaje oral (habla), en la lectura y en el deletreo.
- Afectación en la capacidad de escribir. Gran cantidad de faltas de ortografía. Letra ilegible y de tamaño inadecuado.

Las alteraciones típicas en la escritura son:

- Omisiones, inversiones y confusiones en las grafías.
- Dificultad para diferenciar palabras que suenan parecidas: Ernesto-honesto, ciento-miento, tucán-trucha.
- Ineficacia en reconocer las categorías verbales, apareciendo como consecuencia alteraciones semánticas, conceptuales, verbales, sintácticas: corazón-con razón, supuesto-en su puesto.
- Incapacidad para comprender la estructura de una frase cortándola de forma inadecuada.

Protocolo de prevención, detección e intervención de Trastornos Específicos de Aprendizaje en Lectoescritura para la Etapa Escolar

- Prevención desde los 3 años: Trabajando la conciencia fonológica a los tres niveles y apoyándose en aspectos multisensoriales. Planteando superar los siguientes objetivos para cada nivel:

NIVEL	OBJETIVOS
3 años	Reconoce letras Identifica su nombre Conoce y escribe vocales en mayúscula Descompone en sílabas palabras bisílabas y trisílabas Asocia palabra a imagen y forma frases sencillas con ellas
4 años	Reconoce todas las vocales y algunas consonantes. Sabe los sonidos de las letras que forman su nombre. Escribe su nombre y palabras sencillas en mayúsculas. Identifica palabras que riman. Divide en sílabas palabras conocidas
5 años	Asocia letra a sonido (grafema-fonema). Reconoce todas la letras. Lee su nombre, sílabas directas y palabras sencillas. Diferencia mayúsculas de minúsculas. Escribe su nombre y palabras sencillas en minúscula. Inventa rimas sencillas Divide en sílabas palabras de más de 3 sílabas.
1º EP	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce todas las letras y las asocia con su sonido. • Deletrea palabras por sonidos (fonemas) y por letras (grafemas) • Descompone frases en palabras y forma frases con palabras dadas • Identifica sílabas y fonemas iniciales y finales. • Divide en sílabas palabras complejas. • Escribe dictados sencillos. • Ha adquirido fluidez lectora al leer palabras frecuentes/textos sencillos. • Graña de tamaño adecuado y legible. • No comete omisiones, inversiones, etc. • Memoriza frases de 4 palabras. • Lee correctamente palabras y pseudopalabras.

- Detección de alteraciones que correlacionan con dificultades en lectoescritura en 4 y 5 años. Llevamos a cabo evaluaciones sencillas sobre:
 - Vocabulario en imágenes (puedes usar los test PEABODY/DST-J) enseñamos imágenes y nos tienen que decir qué es o les decimos una palabra y tienen que señalar donde está en la imagen.
 - Velocidad de procesamiento: En 4 años podemos evaluar lo rápido que nombran objetos y colores. Se explica la prueba (RAN-colores, RAN-objetos), se cronometra el tiempo y se anotan errores, comparamos los tiempos entre los niños de la clase, calculamos la media y valoramos los que tienen un ritmo más lento para ayudarles en la fluidez. Hasta que los niños no reconocen letras no se puede hacer con ellas (normalmente el RAN-letras se pasa a los 5 años) y el proceso es el mismo. Esta prueba no está baremada en España y por ello hay que calcular la media con respecto a tu clase. También existe una parte que es con números que correlaciona con la Discalculia y se pasa de manera similar, se cronometra el tiempo que tarda en nombrar los números y los errores. Los niños que tarden más tiempo y cometan más errores pueden tener futuros trastornos de aprendizaje por ello esto nos “avisa” de que tenemos que trabajar más con ellos.
 - Conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica. Test PRELEC que vimos en vídeo y que adjunto las tareas que se realizan con los niños. Si las hacen bien, todo va correctamente, si le cuesta hay que observar e intervenir.
 - Grafomotricidad: Evaluar la coordinación óculo-mano, orientación espacial y psicomotricidad fina a la hora de realizar el trazo y restringir su escritura a una pauta. Si un niño presenta dificultades

en este aspecto también tiene posibilidad de tener dificultades lectoescritoras.

- Lectura, copia y dictado de palabras y pseudopalabras. (Se puede evaluar con el TALE, PROLEC-R, JEL-K). En 5 años deben ser sencillas, con sílabas directas y de uso frecuente. En primero se introducen palabras infrecuentes y en segundo prestamos atención a las palabras irregulares.
- Tras la detección, ya sea por parte de la familia (justificado mediante informe externo de un facultativo colegiado) o del tutor/a, hay que proceder a la derivación al Equipo de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (EOEP) de la zona. Para ello nos acogemos a la ley de Educación existente y a un nuevo decreto aparecido el pasado curso académico, sobre la aplicación de medidas a alumn@s con dificultades de aprendizaje. A continuación se adjunta dicho Decreto. Resumiendo, los pasos a seguir serían:
 - Tanto familia como tutor pueden detectar.
 - Las medidas a aplicar se deciden entre el tutor/a, los docentes que trabajan con el niño y la jefatura de estudios. El tutor debe elaborar un informe anual con las medidas decididas a aplicar.
 - El EOEP puede evaluar al niño y orientar en las medidas a llevar a cabo tanto a nivel escolar como familiar.

A continuación, se recomienda llevar a cabo una serie de adaptaciones no significativas (metodológicas) con niños que presentan dificultades de aprendizaje en lectoescritura:

ADAPTACIONES NO SIGNIFICATIVAS PARA NIÑOS CON DISLEXIA Y/O DISGRAFÍA



1. Sentarlo en 1ª fila



2. Uso de apoyo visual



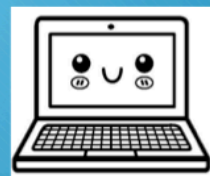
3. Más tiempo para trabajar



4. Adaptación de enunciados (visuales), tareas (manipulativas, orales o visuales) y exámenes (orales)



5. Flexibilidad con las faltas de ortografía



6. Permitir el uso de tecnología: ordenador, corrector, lector, grabadora

Referencias bibliográficas

Clemente Linuesa, M. (2008) *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.

Cuetos, F. (2012) *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2013) *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Defior, S. (1996) Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.

Favila, A.; Seda, I. (2010) La Conciencia Fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 399-411.

Goswami, U. (2009) *Cognitive Development. The learning brain*. New York: Psychology Press.

Jiménez González, J.E.; Ortiz González, M.R. (2001) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Leal, F., Suro, J., López-Escribano, C., Santiuste V., Zarabozo, D. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 95-106.

Suárez-Coalla, P.; García-de-Castro, M.; Cuatos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*. 36 (1), 77-89.

Wolf, M. (2008) *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.

ANEXO VII: DOSSIER DE CONTENIDOS DEL TALLER DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES PRELECTORAS

TALLER DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES PRELECTORAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Verónica García Ortega. Universidad Complutense de Madrid. (vgarc03@ucm.es)

Objetivo principal: Conocer cómo prevenir y diagnosticar a edades tempranas posibles dificultades de aprendizaje en la lectoescritura que pueden aparecer en el futuro.

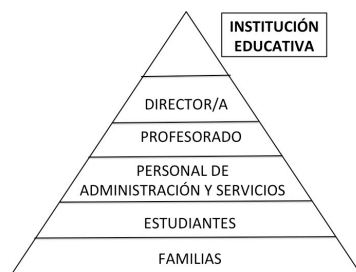
Índice:

1. Presentación.
2. La importancia de la Comunidad Educativa en la detección de las Dificultades de Aprendizaje.
3. Descripción, evaluación e intervención de las variables que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura.
4. Resultados generales de la investigación realizada en Bolivia.
5. Evaluación del taller.

Contenido:

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA DETECCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La comunidad educativa la forman diferentes niveles:



Todos pueden darnos información útil sobre un estudiante porque la clave es la observación.